LA ESCUELA ACTIVA

J. PIAGET y J. HELLER

LA AUTONOMÍA EN LA ESCUELA

LOSADA, S. A.

EL principio de la autonomía en la escuela figura entre los más recomendados por la educación nueva y la escuela activa. Basándose, en efecto, en la actividad espontánea de los alumnos, lleva a éstos al reconocimiento del sentido de la ley y del orden, clave de toda vida social.

Después de las resistencias y fracasos que encuentra toda idea nueva, el principio de la autonomía escolar se ha difundido grandemente entre los países de constitución democrática, bien en forma particular, individual, bien bajo la inspiración oficial.

La autonomía en la escuela ha adoptado así multitud de formas en su aplicación, desde las más modernas a las más radicales, conforme al espíritu de los educadores y de los países que la han aplicado.

Para dar a conocer las experiencias realizadas en este terreno, la "Oficina Internacional de Educación" ha realizado una amplia encuesta entre los principales educadores e instituciones que las llevaron a cabo. Fruto de ella ha sido un excelente trabajo, que aparece sintetizado en el presente volumen, junto a otros de no menor interés debidos a pedagogos y psicólogos de autoridad en este problema.

LA AUTONOMÍA
EN LA
ESCUELA

PUBLICACIONES DE LA REVISTA DE PEDAGOGÍA

DIRECTOR:

LORENZO LUZURIAGA

LA ESCUELA ACTIVA

INICIACIÓN GENERAL AL MÉTODO DECROLY, por *Decroly y Boon* (6ª ed.).

EL PLAN DE LOS GRUPOS DE ESTUDIO, por *E. R. Maguire* (4ª ed.).

LOS CENTROS DE INTERÉS EN LAS ESCUELAS, por *C. G. de Rezzano* (6ª ed.).

EL NUEVO PROGRAMA ESCOLAR, por *W. H. Kilpatrick* (4ª ed.).

EL MÉTODO DE TRABAJO POR EQUIPOS, por *Ma. La. Navarro* (3ª ed.).

UN PROGRAMA DESARROLLADO EN PROYECTOS, por *M. E. Wells* (3ª ed.).

LA AUTONOMÍA EN LA ESCUELA, por *J. Piaget y M. J. Heller* (4ª ed.).

EL TRABAJO INDIVIDUAL SEGÚN EL PLAN DALTON, por *A. J. Lynch* (3ª ed.).

LA ESCUELA INDIVIDUALIZADA, por *C. Washburne* (2ª ed.).

EL MÉTODO DE PROYECTOS EN LAS ESCUELAS URBANAS, por *M. Comas* (3ª ed.).

EL MÉTODO DE PROYECTOS EN LAS ESCUELAS RURALES, por *E. Sainz* (3ª ed.).

EL FOLKLORE EN LA ESCUELA, por *F. Martínez Torner*. (2ª ed.).

LA COOPERACIÓN ESCOLAR, por *B. Profit* (2ª ed.).

LA IMPRENTA EN LA ESCUELA, por *H. Almendros* (2ª ed.).

LA PRÁCTICA DE LAS PRUEBAS MENTALES, por *J. Comas y R. Lago*.

LA ESCUELA DEL TRABAJO, por *José Mallart*.

UN NUEVO MÉTODO DE TRABAJO LIBRE POR GRUPOS, por *R. Cousinet*.

JEAN PIAGET y J. HELLER

LA AUTONOMÍA EN LA ESCUELA

(CUARTA EDICIÓN)



EDITORIAL LOSADA, S. A.
BUENOS AIRES

Traducción del francés por

María Luisa Navarro de Luzuriaga

Queda hecho el depósito que
previene la ley núm. 11723

PRINTED IN ARGENTINA

---

*Terminóse de imprimir este libro el 15 de octubre de 1958
en los Talleres Gráficos "Fanetti", México 1171, Buenos Aires.*

INTRODUCCIÓN

Prosiguiendo la labor de dar a conocer las investigaciones de los centros científicos y pedagógicos publicamos en el presente volumen los resultados del estudio realizado por el "Bureau International d'Education", de Ginebra, sobre el lema de la autonomía o "self-government" en la escuela.

Este problema constituye hoy uno de los más fundamentales para la educación moral de los alumnos; en él se dan cita los principios de la vida individual con las exigencias de la convivencia social. Por otra parte, afecta también grandemente a la educación cívica y política de aquéllos, ya que constituye la mejor preparación para el ejercicio de la libertad y la democracia, ejes de la sociedad americana.

El estudio ha sido realizado sobre la base de un cuestionario dirigido a los principales países civilizados, que han realizado experiencias de este género en su enseñanza. La elaboración de los datos recibidos ha corrido a cargo del miembro de la División de investigaciones de la "Oficina Internacional de Educación", M. J. Heller, bajo la dirección de M. Jean Piaget, quien ha escrito un trabajo especial sobre este tema, con su acostumbrada competencia.

A modo de complemento se publican algunos documentos, que pueden dar una idea concreta y viva de las formas diversas de autonomías ensayadas.

L. L.

INTRODUCCION

Continuando la labor de dar a conocer las investigaciones de carácter científico y pedagógico publicamos [illegible] resumidamente los resultados del estudio realizado por el "Bureau International d'Education", de Ginebra, sobre el tema de la autonomía o "self-government" en la escuela.

Este problema constituye hoy uno de los [illegible] fundamentales para la educación moral de los niños, ya que en él se concilian los principios de la vida individual con las exigencias de la convivencia social. Por otra parte, ejerce también [illegible] a la educación cívica y política de aquéllos, ya que constituye la mejor preparación para el ejercicio de la libertad y la democracia, eje de la vida americana.

El estudio ha sido realizado sobre la base de un cuestionario dirigido a los principales países civilizados, que han realizado experiencias de este género en su enseñanza. La elaboración de [illegible] datos recibidos ha corrido a cargo del miembro de la Comisión de Investigaciones de la "Oficina Internacional de Educación", M. I. Hellier, bajo la dirección de M. Jean Piaget, quien ha escrito un trabajo especial sobre este tema, con su acostumbrada competencia.

A modo de complemento se publican algunos documentos, que pueden dar una idea concreta y viva de las formas diversas de autonomías ensayadas.

L. L.

OBSERVACIONES PSICOLÓGICAS SOBRE LA AUTONOMÍA ESCOLAR

Por JEAN PIAGET

Bajo la expresión de autonomía se suelen confundir una multitud de procedimientos que se escalonan entre la autonomía completa y la simple delegación momentánea y limitada de los poderes del maestro a determinados alumnos nombrados por él. De otra parte, numerosos métodos participan de la autonomía sin llevar este nombre. El problema para el estudio del sistema consistirá en hallar las diferencias que existen entre los múltiples tipos de autonomía, o de educación autónoma, y los diversos fines asignados a la educación moral e intelectual por las ideologías ambientes.

Las conclusiones que exponemos son de orden psicosociológico. Este análisis del estado actual de la autonomía resultará útil si logra hacer destacar el mecanismo psicológico de las diversas relaciones que unen a los alumnos con el maestro. En efecto, cualquiera que sea el ideal social que se desee inculcar en los alumnos —desde el liberalismo más individualista a los sistemas más autoritarios—, se tropieza siempre con el problema de establecer cuál es la acción que ejercen unas generaciones sobre otras cuando se ponen en relación: si basta la autoridad del adulto para conducir por sí misma al niño y, sobre todo, al adolescente, al fin que se propone alcanzar, o bien son indispensables las asociaciones de jóvenes. Y en este caso ¿cuáles son los

resultados de las diferentes combinaciones posibles entre la cooperación de los jóvenes y la imposición de los adultos?

Empezaremos por analizar las principales relaciones psicológicas puestas en juego en el ejercicio de la autonomía. Después procuraremos comprender cómo explican los principales resultados del método. Por último, veremos cómo se utilizan o cómo son utilizables estas relaciones, teniendo en cuenta los tipos de educación moral, intelectual y social.

I

Que se considere la conciencia moral y la razón como procedentes de tendencias innatas, o como debidas enteramente a la acción de la sociedad sobre el individuo, es evidente que el ejercicio de la moralidad y el de la lógica suponen la vida en común. Cada grupo social está, en efecto, caracterizado por un cierto número de reglas morales y de modos de pensar obligatorios que los individuos se imponen mutuamente porque cada uno se ha visto conducido por otros a respetarlos. Pero si hasta los aspectos más generales de estas reglas morales y lógicas son debidos a una conciencia humana independiente de la sociedad, ésta no es por ello menos necesaria para dar un contenido concreto a aquélla y para obligar al individuo a someterse.

Siendo así, es necesario invocar un determinado número de factores psicológicos para comprender el funcionamiento y los resultados de la autonomía.

En primer lugar, como el individuo recibe las reglas y la obligación de obedecerlas del exterior, es evidente que la evolución del niño no consiste solamente en el desarrollo progresivo de las aptitudes innatas, sino, especialmente, en una real socialización que transforma cualitativamente su personalidad. La sociedad, en efecto, no se limita a amue-

blar su espíritu, sino que contribuye también a formarlo y a darle una estructura. Desde el período inicial, durante el cual el nene, por no saber hablar todavía, no conoce nada de la realidad social —aparte de las tendencias instintivas que lo impulsan a buscar a los otros y a imitarlos— hasta el estado adulto, en el cual las reglas morales y lógicas se hallan tan bien interiorizadas que parecen emanar de los individuos mismos, se asiste a una conversión gradual del individuo. En la medida en que las reglas permanecen exteriores a él, el niño —incapaz todavía de socializar realmente su conducta y su pensamiento— no consigue situarse en el mismo plano que los demás individuos, y permanece dominado por su *egocentrismo inconsciente* y espontáneo, que es la actitud natural del espíritu en presencia de las realidades no asimiladas. En efecto, lo mismo que el hombre, antes de comprender las leyes del mundo exterior, empezó por creer que los fenómenos se hallaban centrados en él mismo, en vez de situarse él mismo en un universo objetivo e independiente del yo de la misma manera, antes de interiorizar las leyes del mundo social, el individuo considera al grupo en función suya, en vez de situarse entre los otros en un sistema de relaciones recíprocas e impersonales.

Dede el punto de vista moral, este egocentrismo es bien conocido. En las relaciones entre los niños y los adultos, se manifiesta en la dificultad de los pequeños en comprender el porqué de las reglas y en obedecerlas. En la relación entre los niños mismos, aparece como un obstáculo para la coordinación. Por ejemplo, cuando juegan a las bolitas, los pequeños, antes de los 6 ó 7 años, se aplican las reglas cada uno a su manera e incluso creen poder ganar todos a la vez, por su incapacidad de pensar en el aspecto normativo de este juego social [1]). La socia-

[1]) Véase: J. PIAGET: *El juicio moral en el niño*, cap. 1º: "Las reglas del juego". París, Alcan. 1922.

lización no es todavía más que superficial y las reglas no modifican lo arbitrario del buen placer individual. Pero este egocentrismo permanece inconsciente y cada uno cree de buena fe que todo el mundo piensa como él.

Exactamente lo mismo ocurre desde el punto de vista intelectual. De una parte, cuando los intereses del yo están en conflicto con las normas de la verdad, el pensamiento comienza por preferir la satisfacción a la objetividad; de aquí las "seudo-mentiras", la fabulación, y, de manera general, los juegos de imaginación o juegos "simbólicos" de los pequeños. Por otra parte, cuando en sus conversaciones o sus discusiones el niño procura comprender a los otros y hacerse comprender él mismo, se observan un cierto número de deformaciones sistemáticas, debidas al egocentrismo; siendo incapaces todavía de colocarse en el punto de vista ajeno, el individuo no sabe al principio ni dar cuenta de su pensamiento sin equivocaciones, ni apoderarse del de los demás sin asimilarlo al suyo. No sabe, pues, ni discutir ni reflexionar, y esto ocurre en la medida en que la reflexión es una discusión interior que atempera la afirmación personal inmediata confrontándola con la objeción posible de los otros. Más aún, es toda la estructura del juicio y del razonamiento lo que condicionan, de cerca o de lejos, el egocentrismo y la socialización del pensamiento. En efecto, la definición y la fijeza de los conceptos dependen en parte de su utilización colectiva. Por otro lado, y sobre todo, la lógica de las relaciones supone la reciprocidad y en tanto que el egocentrismo domine el espíritu, el niño se expone a no comprender el manejo de las relaciones más usuales (un pequeño sabrá decir que tiene un hermano, pero no que su hermano posee, igualmente, uno; sabrá designar su derecha, pero no la de su interlocutor colocado frente a él, etc.).

El hecho, para el niño, de no haber interiorizado aún las reglas sociales exteriores a él no deja pues de tener importancia; se traduce bajo la forma de un egocentrismo

inconsciente y espontáneo, cuyas repercusiones morales e intelectuales son considerables. ¿Cómo llega el niño a liberarse de este egocentrismo para socializar su conducta y su pensamiento? Esto nos lleva a otros factores psicológicos, cuya existencia es necesario recordar para comprender el mecanismo de la autonomía.

El primer proceso de socialización está, naturalmente, constituído por la acción de los padres y de los adultos, en general, sobre el espíritu del niño. Este sentimiento es eficaz en la medida en que el niño experimenta por sus mayores un sentimiento *sui generis,* hecho de amor y de temor: el respeto. Nosotros llamamos *imposición social* a esa presión espiritual (y a veces material) de los mayores sobre los pequeños, y *respeto unilateral* a esa especie de respeto que el inferior experimenta hacia el superior y que hace posible la imposición. Ahora bien, ¿cuáles son los efectos del respeto unilateral?

Desde el punto de vista moral, el respeto unilateral lleva al niño a considerar como obligatorias las reglas recibidas de los padres o de los mayores. Que todo deber nazca de este proceso, o que deba pensarse en otras fuentes, siempre resulta cierto que toda consigna que emane de las personas respetadas se traduce, en la conciencia de los pequeños, bajo la forma de una consigna imperativa [1]. Así se explica el éxito de la autoridad. Los resultados indirectos de tal organización son tan fáciles de comprender como sus efectos inmediatos: en la medida en que la moralidad se adquiere del exterior, permanece heterónoma y conduce a una especie de legalismo o de "realismo moral" en el cual los actos no están evaluados en función de intenciones, sino de su acuerdo exterior con la regla [2].

1) Véase Pierre Bovet: *Les conditions de l'obligation de conscience.* "Année psychologique", 1912.

2) Véase Piaget: *op. cit.*, cap. II: "La imposición del adulto y el realismo social".

Desde el punto de vista intelectual, el respeto unilateral hace igualmente posible una imposición del adulto sobre el pensamiento del niño, y esta situación presenta un aspecto positivo y un aspecto negativo, siendo este último muy poco conocido de la mayoría de los educadores. Por una parte, lo que sale de la boca de los adultos se considera inmediatamente como cierto; por otra parte, esta verdad de autoridad, no solamente exime de verificación racional, sino que además retrasa a veces la adquisición de las operaciones de la lógica, las cuales suponen el esfuerzo personal y el control mutuo de los investigadores.

Pero existe un segundo proceso posible de socialización, ligado, por otra parte, al primero por una serie de intermediarios (siendo acaso, de hecho, indisociables los dos procesos); está constituído por la acción de los individuos, los unos sobre los otros, cuando la legalidad (de hecho o de derecho) suplanta a la autoridad. En tal caso la imposición desaparece en provecho de la *cooperación* y el *respeto* se hace *mutuo*. Pero, si incluso la cooperación no se desprende completamente de toda imposición y si incluso el respeto no puede lograr una completa reciprocidad, el segundo proceso define un ideal cuyos efectos son cualitativamente diferentes de los de la imposición. En tanto que esta última tiene por resultado esencial imponer reglas y verdades completamente elaboradas, la cooperación (o los ensayos de cooperación) acarrea, por el contrario, la constitución de un método que permite al espíritu sobrepasarse sin cesar y situar las normas por encima de los estados de hecho.

Desde el punto de vista moral, la cooperación conduce, no ya simplemente a la obediencia de las reglas impuestas, cualesquiera que ellas sean, sino a una ética de la solidaridad y de la reciprocidad. Esta moral se caracteriza, en cuanto a la forma, por la aparición del sentimiento de un bien interior independiente de los deberes externos; dicho de otro modo, por una autonomía progresiva de la conciencia prevaleciendo sobre la heteronomía de los de-

beres primitivos. En cuanto a los contenidos, ciertas nociones fundamentales, tal como la de la justicia, deben lo esencial de su desarrollo a la cooperación gradual entre iguales y permanece casi enteramente al margen de la acción de los adultos sobre los niños (incluso, a veces, a expensas del adulto, aparecen los primeros sentimientos de lo justo y de lo injusto) [1].

Desde el punto de vista intelectual, esta misma cooperación entre los individuos conduce a una crítica mutua y a una objetividad progresiva. Cada sujeto pensante constituye, en efecto, un sistema propio de referencia y de interpretación y la verdad resulta de una coordinación entre estos puntos de vista. Pensar en función de los otros es, pues, sustituir el egocentrismo desde el punto de vista propio, y los absolutos engañadores de la imposición verbal, por un método de relaciones verdaderas, asegurando, no solamente la comprensión recíproca, sino también la constitución de la razón misma. A este respecto, el producto esencial de la cooperación no es otra cosa que "la lógica de las relaciones", ese instrumento de enlace que permite al niño librarse a la vez de las ilusiones de perspectivas, mantenidas por el egocentrismo, y de las nociones verbales debidas a la autoridad adulta mal comprendida. Además, el respeto mutuo, sobre el plano de la cooperación intelectual de los individuos, conduce a una especie de "moral del pensamiento", es decir a la observación de un cierto número de reglas, por ejemplo al principio de no contradicción (la obligación de permanecer fiel a las afirmaciones anteriores) —desde el punto de vista formal— y —desde el punto de vista real— a la conformidad con la experiencia objetiva. En resumen, en el dominio de la lógica como en el de la acción, la vida en común y la solidaridad de los individuos imponen una serie de obligaciones específicas,

[1]) Véase PIAGET: *op. cit.*, cap. III: *La cooperación y el desarrollo de la noción de justicia.*

bien distintas de aquellas que resultan de la simple autoridad.

Para comprender el mecanismo psicológico de las diversas formas de la autonomía es pues esencial colocarse sin cesar en el triple punto de vista del egocentrismo de los individuos, de la imposición de los mayores y de la cooperación de los iguales. La autonomía es un procedimiento de educación social que tiende, como todos los demás, a enseñar a los individuos a salir de su egocentrismo para colaborar entre sí y someterse a las reglas comunes. Pero este procedimiento y sus diversas relaciones implican una serie de combinaciones posibles entre los dos procesos de imposición y de cooperación, cuyos diferentes efectos sobre el individuo acabamos de señalar. Son estas relaciones complejas entre el egocentrismo, el respeto universal y el respeto mutuo, las que parecen explicar la diversidad de los resultados obtenidos por el método, como vamos a tratar de demostrar.

II

Las experiencias de la autonomía escolar, realizadas en las escuelas ponen en evidencia la existencia de los procesos psicológicos antes descriptos. En primer lugar, por lo que se refiere a la edad, en la aplicación de la autonomía a la escuela, ha quedado demostrado que este método adquiere su pleno rendimiento solamente a partir de los once años, más o menos, aunque para determinadas actividades se haya aplicado con niños de 7 u 8 años. Además, estas observaciones pedagógicas coinciden de una manera notable con el resultado de estudios psicológicos recientes sobre la vida social del niño.

En efecto, hasta los 7 u 8 años, es decir, durante toda la "pequeña infancia" el niño es poco susceptible de coope-

ración, incluso en sus grupos espontáneos; oscila entre el egocentrismo y el respeto por los mayores, o más bien, los mezcla en una combinación *sui generis*. Así ocurre en el caso de los juegos que exigen reglas (el de las bolitas, por ejemplo), en que los niños juegan sin cooperar realmente; cada uno interpreta a su manera las reglas que proceden de los mayores y todos ganan a la vez, sin que el juego adquiera todavía significación social[1]).

Desde los 7 u 8 años, por el contrario, existe la voluntad de cooperación: las reglas comienzan a unificarse, así como el control mutuo para reforzar la obediencia a los mayores. La evolución de la noción de justicia es característica de esta edad: cuando el pequeñín casi confunde lo justo con la voluntad de los grandes, las ideas de igualdad y de reciprocidad se imponen en cambio desde el fin de la primera infancia. Resulta, por consiguiente, imposible asociar al niño en la administración de la clase, asignándole un determinado número de responsabilidades. Además, como la evolución psicológica no solamente se halla regulada por factores internos, sino que depende estrechamente del medio exterior y de la actitud de los adultos, es incluso imposible esta evolución en las escuelas en las que todo método de trabajo se basa en la actividad del niño.

Por otra parte, si la edad de 11 a 13 años es la que se indica como el período más favorable para la práctica de la autonomía, es porque desde los 10 u 11 años, la cooperación gradual de las sociedades espontáneas de los niños alcanza un pleno desarrollo y una obediencia refinada a las leyes debidas al respeto mutuo. El estudio de las reglas del juego es muy característico a este respecto. Cuando se pide a los pequeños que inventen nuevas reglas, se oponen a toda modificación de los modelos consagrados, transmitidos por los mayores, lo que no les impide en la práctica, como he-

[1]) Véase PIAGET: *Las reglas del juego*, cap. I.

mos visto, usar a su gusto estas reglas consideradas como obligatorias. Los mayores, por el contrario, desde los 10 u 11 años, admiten las innovaciones, pero se someten a una nueva regla solamente cuando es aceptada por la mayoría del grupo. En este caso la ponen en práctica con una escrupulosa lealtad y sancionan con rigor las infracciones posibles; su sumisión a la ley es, pues, tanto mayor cuanto esta ley emana del grupo de iguales y cuanto la personalidad autónoma de cada uno participa en su elaboración.

Comparando el comportamiento de los niños de 11 ó 12 años con el de los pequeños, se está en presencia de un nuevo tipo de estructura social: el respeto mutuo, fundado en la autonomía de los iguales, engendra la reciprocidad y la obediencia profunda a las reglas; en tanto que el respeto unilateral, fundado en la heteronomía de los pequeños con relación a los mayores, sólo sostiene una obediencia superficial.

Estas observaciones, unidas a las que pueden hacerse sobre el arbitraje espontáneo en los casos de conflicto en la aplicación de la reglas del juego, demuestran claramente que, desde la edad de 11 ó 12 años, el niño es capaz de autonomía al margen de la vida escolar. Es, pues, natural que la escuela utilice este progreso de la cooperación para obtener las ventajas educativas que no se ofrecen por medio de la imposición y el respeto unilateral.

En cuanto a las diferencias de sexo, el estudio de los mismos juegos sociales demuestra que las niñas son, en las edades correspondientes, más obedientes y más conservadoras que los niños, los cuales unen a una mayor iniciativa un mayor espíritu jurídico. Los juegos de reglas propios de las niñas son más poliformes y menos coherentes que los de los niños, no debido a una continua modificación de las leyes y de la jurisprudencia, sino, por el contrario, faltos de un interés sistemático por este aspecto de la vida social. Convergen en estas observaciones los datos que ofrece la práctica con los de las observaciones psicológicas.

Los diferentes tipos *de relaciones entre maestros y alumnos* explican, por otra parte, las variables extensiones de la autonomía, según las escuelas, y, sobre todo, según la diversidad de sistemas de autonomía.

En cuanto a la extensión del método, no siempre se ha observado suficientemente el paralelismo que existe entre las relaciones sociales que interesan a la disciplina moral con las que determinan la disciplina intelectual. La vida social constituye, en efecto, un todo inseparable, y en cada una de sus actividades, por abstractas que sean (tales como el estudio de las matemáticas o de la física), el niño y el adolescente pueden oscilar entre el egocentrismo del pensamiento, la sumisión a la autoridad del adulto (en casos particulares, a la autoridad del discurso o de la convicción), y la libre búsqueda de personalidades autónomas que colaboren las unas con las otras. Es evidente entonces, que la extensión o el éxito de la autonomía, en el plano de la conducta moral del escolar, depende, más de lo que se supone, de los métodos empleados en el plano intelectual. En las escuelas en las que se acentúa especialmente la enseñanza verbal, y en las que la autoridad del maestro hace inútil el trabajo de investigación —quedando el niño especialmente receptivo— puede decirse que el empleo de la autonomía será más difícil de generalizar y sólo alcanzará algún éxito en las clases superiores o en aquellas funciones al margen de la misma vida de la escuela (la administración material). Por el contrario, en la medida en que, se da mayor participación a la verdadera actividad del niño, en el terreno del trabajo individual, es decir, en la libre investigación en común, esa especie de autonomía intelectual, que constituye la educación activa de la razón, favorece indudablemente el éxito de la autonomía moral, paralela a él. La extensión de este último método será, pues, completamente diferente en una escuela en la que se vele porque su espíritu penetre en el conjunto de las relaciones

sociales, comprendiendo en ellas las relaciones propiamente intelectuales.

Esto demuestra también en qué medida los problemas suscitados por la práctica de la autonomía afectan al problema central de la psicología pedagógica: esto es, al de la acción de unos individuos sobre otros. Esta acción constituye una tonalidad indisoluble, a la vez intelectual y moral, y aunque se den todos los intermedios entre la imposición y la cooperación resulta imposible, por el contrario, practicar simultáneamente un método de pura autoridad en uno de los dos planos —intelectual o moral— y un método de autonomía y de colaboración en el otro.

Pero si la vida social reposa así sobre una unidad mucho más profunda de lo que se imagina ordinariamente de los diversos procesos espirituales, ella implica una diversidad de estructuras y relaciones que explica, por otra parte, la multitud de formas de la autonomía.

Esta diversidad se debe a las combinaciones posibles de la imposición social (fundada en el respeto unilateral) con la cooperación (respeto mutuo). Pueden distinguirse aquí, por lo menos, tres grupos de combinaciones, con interferencias de unas sobre otras. Es necesario considerar, en primer lugar, las relaciones entre el maestro y el escolar: se dan en ellas, todas las transiciones, como lo ha hecho notar Ad. Ferriére, entre la monarquía constitucional, en la cual el adulto se limita a confiar ciertas funciones al niño, y una democracia igualitaria tal, que el maestro goza exactamente de los mismos derechos que sus alumnos. Todos los grados intermedios existen, pues, entre el sistema que hace de la cooperación un simple auxiliar para la obediencia y aquel en que se trata de suprimir toda imposición en provecho de la reciprocidad. Pero se puede preguntar ¿hasta qué punto, en los sistemas extremos de este último tipo de autonomía, actúa implícitamente el prestigio del adulto? Conviene pues, para analizar psicológicamente estas últimas formas de autonomía, conocer exactamente su his-

toria: si es por un respeto unilateral del adulto como los escolares han llegado a admitir la igualdad integral que ellos sabían que él deseaba, la estructura del grupo está, en realidad, más dependiente de lo que parece de su autoridad; por el contrario, puede haber más cooperación verdadera de lo que parece en una organización en la que los escolares han decidido, ellos mismos, reservar al adulto una situación diferente de la suya.

En segundo lugar, es necesario considerar las relaciones entre mayores y pequeños. En toda institución social infantil, cuya estructura se trasmite de generación en generación (por ejemplo, en un juego colectivo de reglas tradicionales), el más joven recibe las leyes de los mayores, experimentando por éstos un sentimiento que participa del respeto unilateral de tal manera que las consignas del mayor, lo mismo que las del adulto, se convierten en obligatorias para la conciencia del pequeño. A este prestigio de los mayores se debe, en gran parte, la permanencia de las reglas, de la misma manera que la gerontocracia es un factor de conservación en las sociedades adultas elementales. Este elemento no es despreciable para la comprensión de la autonomía; el éxito del scoutismo, por ejemplo, se explica, en gran parte, por el equilibrio que establece entre la cooperación de los iguales y la obediencia a los mayores, encontrándose así, entre los exploradores, todos los matices psicológicos entre el respeto mutuo en las diferentes edades y el respeto unilateral hacia los mayores y el adulto.

En tercer lugar, aunque las diferencias de edad no impongan necesariamente las variaciones de estructura a que acabamos de aludir son posibles nuevas combinaciones según el estado de "cefalización" del grupo. Incluso entre contemporáneos, los escolares pueden preferir darse un jefe absoluto mejor que un presidente parlamentario y la autoridad del jefe puede ser debida a sus cualidades personales, más que a la diferencia de edad. Existe aquí una tercera causa de diferenciación que puede sumarse a las precedentes

(cuando los mismos jefes se hallan sometidos a mayores y éstos a adultos), o superponerse a ellas simplemente.

En resumen, se observa que si se combinan entre sí las diferentes relaciones psico-sociales que unen a los adultos con los niños, a los mayores con los más jóvenes, o a los conductores con los conducidos, se llega a una variedad de formas de autonomía tal, que cada ideal pedagógico puede encontrar en este método un instrumento útil. Que se trate de consolidar la autoridad y la obediencia, sirviéndose de la cooperación como de una simple ayuda; que se trate, por el contrario, de suprimir toda obediencia en provecho de la reciprocidad y del respeto mutuo; que se tienda a un equilibrio entre el respeto a la autoridad y la reciprocidad en la autonomía, puede corresponder a cada uno de estos tipos de estructura social una forma de autonomía.

Pasemos, por fin, a la cuestión de la justicia retributiva o sea a las sanciones. También se pueden distinguir en esto los efectos divergentes de los tipos opuestos de relación social que constituyen la imposición y la cooperación. El respeto unilateral, fuente de heteronomía, engendra y legitima a los ojos de la conciencia la idea de sanción bajo la forma más acusada: la sanción expiatoria, que hace corresponder al acto delictivo una sanción proporcional, pero sin referencia de contenido o de casualidad con la falta misma. Por el contrario, la cooperación, que descansa sobre la autonomía, pone en cuestión el valor moral de la idea de sanción y tiende a sustituir el castigo propiamente dicho por un sistema de medidas de reciprocidad, que demuestra simplemente la ruptura de los lazos de solidaridad en que consiste el acto culpable. Así es como en las formas de autonomía en las cuales juega la imposición un papel preponderante, las sanciones difieren poco de las que se aplican en el ejercicio de la pura autoridad adulta, en tanto que cuanto prevalece más la cooperación sobre la imposición, más se confunde la sanción con la expresión directa de la desconfianza colectiva (o de la confianza, en caso de re-

compensa); el culpable queda simplemente apartado de los cargos honoríficos, de las responsabilidades, y aun en casos extremos, privado de sus derechos de ciudadano, es decir momentáneamente excluído del grupo cuyas reglas ha violado. En este último caso, la reciprocidad basta para motivar la sanción, sin que intervenga necesariamente la idea de castigo. Pero, repetimos, todos los matices son posibles, dada la multiplicidad de las relaciones sociales que interfieren en el seno del grupo escolar. Desde luego, en la medida en que los niños, cuando practican desde poco tiempo atrás la autonomía, se hallen penetrados del espíritu autoritario en el cual se han educado antes, pueden imponer, durante un período inicial más o menos largo, a los camaradas en falta llamados a juicio los más severos castigos que los mismos adultos no aplicarían.

III

El análisis de los resultados obtenidos en la práctica de la autonomía confirma que las observaciones recogidas se hallan bien fundadas.

Por lo que se refiere a la educación moral puede decirse, en una palabra, que la autonomía contribuye a desarrollar a la vez la personalidad del alumno y su espíritu de solidaridad. No hay en ello contradicción alguna. En efecto, la personalidad no se confunde con el yo y su egocentrismo: es el yo, en tanto que se impone a sí mismo una disciplina, es decir, en tanto que acepta y encarna las normas colectivas. En los métodos fundados en la imposición y el respeto unilateral solamente, la disciplina permanece mucho tiempo exterior al individuo; aunque sea aceptada por el niño, no forma cuerpo con su yo, da lugar solamente a una obediencia legalista sin adhesión profunda. En tanto que la imposición permanezca, de este modo exterior a su espí-

ritu, las condiciones resultarán desfavorables lo mismo para el desarrollo de la personalidad que para el de la solidaridad. Sometido a una presión que viene de fuera, el individuo no logra la autonomía de la disciplina interior, que caracteriza a la personalidad y, al no interiorizar las reglas, sale de su egocentrismo solamente en apariencia, en vez de sentirse solidario con todos. Por el contrario, la disciplina propia de la autonomía es, a la vez manantial de autonomía interior y de verdadera solidaridad. Al ser obra de los alumnos mismos, es concebida por cada uno de ellos como constituyendo en parte su cosa; y de este modo favorece la interiorización de las normas que permiten al individuo alzarse hasta la personalidad. Pero, por esta misma razón, crea entre los individuos un lazo muy diferente del que resulta de la simple obediencia en común: una solidaridad interna u "orgánica", tanto más fuerte, cuanto más concurran las personalidades diferenciadas al mismo fin y cuanto más responsables se sientan de la permanencia del vínculo social.

Los que practican la autonomía observan que, debido a ella, el progreso en adueñarse de sí mismo, en la mayor responsabilidad y en la formación del carácter, va a la par con el desarrollo de la personalidad. Este proceso, claro está, da lugar a numerosas deformaciones. Unas veces la presión del grupo es más fuerte que la cooperación, y el niño se inspira demasiado en la disciplina impuesta por los adultos, incluso exagerándola (de ahí los juicios excesivamente severos de los tribunales escolares, y también esa excesiva seriedad de ahogar la alegría infantil). Otras veces la personalidad se desenvuelve con demasiada repidez, el individuo se afirma sin mesura y rompe, por exceso de celo, el equilibrio necesario a la cooperación. Pero el ejercicio prolongado de la solidaridad y del control mutuo constituye, precisamente, el remedio a estos inconvenientes; nada enseña tanto la humanización del juicio y la modestia verdadera como el contacto cotidiano con los iguales, que

ejercita en el franco hablar y que hace adquirir el espíritu de camaradería.

Desde el punto de vista intelectual, la autonomía desarrolla cualidades paralelas a lo que significa el respeto mutuo en el plano moral: la comprensión recíproca, y, sobre todo, la discusión objetiva, aquella que consiste en colocarse dentro del punto de vista ajeno para pesar el pro y el contra de las opiniones expuestas. También en esto, junto al enriquecimiento efectivo que resulta de la cooperación de los niños desde el punto de vista de esa "moral del pensamiento", que son la lógica o la investigación de lo verdadero, aparecen ciertas deformaciones que representan un peligro: por ejemplo la charlatanería, o el predominio de la palabra sobre la acción.

De una manera general, a propósito de la educación moral y de la intelectual, es necesario insistir sobre los peligros de la autonomía cuando no se desarrolla en una atmósfera de comprensión psicológica, de espíritu experimental y de reflexión crítica, en una palabra, de buen sentido. Nada tan valioso a este respecto como las confesiones hechas, por los experimentadores del sistema, de las dificultades que han encontrado, incluso, de los fracasos en que han caído. Queda demostrado hasta la evidencia hasta qué punto la ideología doctrinal o las reformas demasiado bruscas comprometen los resultados de un experimnto que, cuando se desarrolla normalmente y sin premura, como un proceso natural, resulta siempre fecundo. Un poco de psicología práctica tiene más valor, en esto como en todo, que toda la teoría.

Examinemos, a título de conclusión, los efectos que en el dominio de la educación social, y, especialmente, en la educación cívica y política, ejerce la autonomía. Aquí se plantea especialmente el problema de las relaciones entre la autonomía y los fines respectivos que cada grupo social o nacional se propone alcanzar: el método de autonomía ¿se adapta especialmente a determinados ideales sociales y

políticos, o puede ser utilizado cualquiera que sea la estructura de las sociedades adultas ambientes, en vista de las cuales se educa a los niños? Parece evidente que la misma diversidad de formas de autonomía hace posible utilizar los métodos educativos agrupados bajo este nombre en la mayor parte de los sistemas de organización social actualmente en vigor en las sociedades civilizadas. No cabe duda de que la práctica de la autonomía orienta al espíritu de la juventud en una dirección opuesta a la de la gerontocracia, puesto que descansa sobre la autonomía relativa de los escolares. Pero aparte de que la gerontocracia integral no constituye el principio de ninguna gran civilización contemporánea, no puede decirse que la autonomía se oponga o perjudique al respeto por los mayores, puesto que este respeto desempeña un papel esencial en numerosas aplicaciones del sistema, como por ejemplo en el scoutismo, que realiza un completo equilibrio entre la cooperación de los iguales y el respeto a los jefes. La autonomía es suficientemente plástica para ser utilizada dentro de cualquier forma de organización social o política.

Que se trate, en efecto, de los diferentes tipos de democracia o de las variedades múltiples de los regímenes autoritarios, siempre constituirá la autonomía una preparación para la vida del ciudadano, tanto mejor, cuanto más sustituyen en ella el ejercicio concreto y la experiencia de la vida cívica a la lección teórica y verbal. La autonomía, por tanto, puede lo mismo adaptar la forma parlamentaria y democrática (lo que se ha llamado "la democracia en la escuela"), que insistir sobre el principio de los jefes. Lo esencial no es la estructura variable o la morfología exterior del grupo, sino este hecho general de que en los métodos de autonomía y de cooperación la juventud hace su propia educación. Además de su valor como ejercicio, la iniciación de los jóvenes en las dificultades de la vida cívica en los períodos turbulentos adquiere una particular significación. Entre las numerosas causas de desequilibrio social existe una

que puede permanecer latente en los tiempos normales, pero que se suma a todas las demás en los tiempos de crisis, a saber, el antagonismo difuso de las generaciones sucesivas. La autonomía, al acostumbrar al niño a colaborar con el adulto en vez de obedecerle ciegamente, al conceder más tarde al adolescente poderes cada vez más amplios, llega a reducir ese antagonismo en vez de exasperarlo. En tanto que la imposición forzosa supone correr el riesgo de conducir a la revuelta, la colaboración con el adulto y la educación de la juventud por sí misma preparan una inserción gradual de las generaciones ascendentes en el marco preparado por los mayores y, sobre todo, una transmisión normal, de una generación a otra, de los múltiples valores que constituyen la herencia social. Esta continuidad de espíritu y de estructuras es, precisamente, el fin que persigue toda educación cívica cualquiera que sea la forma de la sociedad política adulta. He aquí por qué el método de la autonomía puede prestar a todos grandes servicios.

[illegible]

[illegible]

LA AUTONOMÍA EN LA ESCUELA

Por J. Heller

I. ORIGEN E HISTORIA DE LA AUTONOMIA ESCOLAR

El método de la autonomía escolar se ha venido aplicando en las escuelas que lo han adoptado con motivos diferentes. En algunas escuelas fueron órdenes emanadas de las autoridades escolares, influídas por la lectura de escritores sobre la educación, las que la han impuesto sin tener en cuenta la opinión y los deseos de los maestros; en estos casos la innovación no ha logrado el éxito que se esperaba. En otros casos, como ocurrió en Polonia, fué el resultado de un movimiento espontáneo de los escolares en favor de la independencia de la patria, en cuyo movimiento se unieron maestros y alumnos antes y después de la primera gran guerra. Pero, aparte de estos movimientos singulares la mayor parte de las veces la aplicación de la autonomía la decidieron los maestros con diversos fines, contándose entre los más simples la conservación y cuidado del material escolar, el mejoramiento de la disciplina y la limpieza del local. Pero, además, los maestros se han propuesto al aplicarla disponer de motivos y ocasiones para el mejor conocimiento de sus alumnos, para crearles un medio más propicio para su desenvolvimiento, para despertar el interés, para alentar los esfuerzos, etc.

La mayor parte de estos pedagogos habían aplicado anteriormente procedimientos de tipo autocrático a los que

reprochaban la coacción del desenvolvimiento de los alumnos, que impedía la formación de la disciplina interior, la del respeto voluntario a la ley, así como el desarrollo de la camaradería. En efecto, estiman estos maestros que la autonomía, al respetar la personalidad del niño, permite que éste adquiera la conciencia de sus deberes, el sentido de la responsabilidad y la posesión de sí mismo. Al mismo tiempo, encuentran que favorece el desarrollo en los niños de estas dos cualidades: el espíritu de iniciativa, que tanto ha descuidado el antiguo sistema, y el sentido de la responsabilidad, al estimular su desarrollo emotivo.

Al antiguo sistema de educación se le reprocha la imposición de una disciplina que no procura a los niños ninguna satisfacción moral, por lo cual la quebrantan sin cesar y los incita a la hipocresía. En resumen, los maestros que aplican la autonomía esperan de ella que se produzca en los niños una "auto-disciplina", es decir, una disciplina viva y consentida por el mismo niño.

La actividad libre conduce a la cooperación. La idea de cooperación define, para un gran número de educadores, el último fin de la autonomía: *cooperación con fines materiales* que se propone que la sociedad infantil se organice para poder subvenir a todas sus necesidades materiales (esta consideración de orden práctico representa un papel predominante en las escuelas francesas, por ejemplo). *Cooperación con fines generosos*, que se propone, en cambio, dar a los alumnos una participación y colaboración activa en toda la vida de la escuela para desarrollar y afirmar la autonomía y la confianza de los alumnos entre sí y entre ellos y el maestro. El decreto ministerial del 21 de abril de 1920 en Prusia define así el fin de la autonomía que se instituyó en los establecimientos de enseñanza secundaria. También han pensado muchos educadores al emplear este método en sus clases en la educación cívica. Siendo la escuela una sociedad, la autonomía, al hacer actuar a los alumnos en situaciones reales, los inicia en el trabajo social,

les enseña el respeto a la ley que ellos mismos se han dado y los prepara de este modo para convertirse en ciudadanos. Se añaden a veces a estos fines otros enfocados desde un punto de vista internacional que, en opinión de algunos, constituyen una excelente educación pacifista que atenúa las diferencias nacionales. En resumen, de la aplicación de la autonomía los maestros esperan mucho, entre otras cosas: que cree un mejor espíritu escolar y aumente el rendimiento del trabajo; que interiorice la moral en el niño, con lo cual se convierte en un medio de educación efectiva del carácter; que, sin descuidar la formación personal del alumno, produzca una buena educación social y una preparación cívica práctica para el perfeccionamiento de la vida social; y que incite a la confianza en la actividad. Este método está generalmente considerado como un buen entrenamiento para la buena conducta, destinado a penetrar y a enriquecer toda la vida del alumno.

Influencias que han motivado el empleo de la autonomía escolar

De varias fuentes proceden las influencias que han conducido a la aplicación de ese método: por una parte los estudios teóricos; por otra, los resultados prácticos. La literatura de todos los países cuenta con precursores cuya influencia es siempre de actualidad: por ejemplo Trotzendorf, Comenio, Schwartz, Konarski, etc. Pero la mayor influencia la ejercen los apóstoles contemporáneos de este método, como Kerschensteiner, Foerster y sobre todo Ferrière, cuyo libro *La autonomía de los escolares*, aparecido en 1921, ha contribuído grandemente a la popularización de la autonomía. Viene a continuación la influencia de aquellos maestros que lo practican en las escuelas a modo de exploradores: Burkhardt, Hepp, Bakulé, Przanowski-Szczawinska - Wojcik, Byowski, Rowid y otros más. La in-

fluencia sistemática y general de revistas y de asociaciones como "The Education Fellowship" o "New Ideals in Education", y algunos artículos de John McMillan, publicados ya en 1880 en el "Evening Post", o los de William R. Georges, fundador hace más de 30 años de la *George Juniors Republic.* Por último los manuales de pedagogía como el de Kádner, de 1926, que contiene una exposición histórica de este método clasificándolo entre los métodos más importantes de educación moral.

La pedagogía y la psicología han ido preparando el terreno "sin duda alguna" para estas nuevas teorías. También han tenido una influencia decisiva en favor del más libre desenvolvimiento de los niños durante su vida escolar, los movimientos de la juventud, en Alemania por ejemplo. Por último, más adelante, las obras y los artículos escritos en su mayoría por maestros en ejercicio han popularizado estas ideas. Estas publicaciones y el ejemplo de las escuelas avanzadas, en particular de los *Landerziehungsheimen* y de las "escuelas nuevas" han impuesto a la atención de todos los educadores el método de autonomía escolar.

Cuándo se introdujo la autonomía

Aunque algunas experiencias se remontan a varios años, puede afirmarse, sin embargo, que este nuevo método se ha introducido en las reformas escolares después de la guerra mundial de 1914. Por ejemplo, en Prusia, con las Ordenanzas de 1920, después de la proclamación de Wyneken en 1918. Pero la mayor parte de las experiencias, tanto las de tendencia oficial como las semi-oficiales, son más recientes. El doctor Schacht en 1932 publica el siguiente informe, explicando la implantación de la autonomía en Prusia en los establecimientos secundarios:

"La iniciación de la autonomía data de mucho tiempo

atrás, aunque la denominación del self-government, que nos viene de los países sajones, haya llegado a nosotros poco antes de la guerra mundial. En los internados ha existido siempre la vigilancia de los pequeños por los mayores sin la intervención del maestro; en casi todos los externados, desde hace mucho tiempo, existían los monitores de clases (*Klassenordner*), los auxiliares de gimnasio (*Vorturner*), y los discípulos que dirigían las asociaciones de alumnos.

"Sin embargo, eran muy raros los establecimientos que aceptaban antes de la guerra los principios de independencia propios del verdadero self-government o autonomía. Uno de los precursores de este método, el *Werner Siemens Gymnasium*, en Berlín, Schöneberg, declaraba en 1909 en el primer artículo de su reglamento escolar "que los alumnos nombrarían entre ellos funcionarios para mantener el orden"; procedía esta disposición de la necesidad de remediar la falta de vida social de los niños de grandes ciudades. El *Werner Siemens Gymnasium* reconocía a los establecimientos secundarios el deber de formar jefes, los cuales, más tarde, habrían de poner todo su esfuerzo al servicio de la causa pública. Según su reglamento la autonomía debía servir a la disciplina escolar por medio de la disciplina individual.

"La escuela moderna de Francfort-de-Main ya en 1900, encargaba a los alumnos de las clases superiores que participaran en la vigilancia de los compañeros más jóvenes y que ejercieran sobre ellos influencias desde el punto de vista educativo. En 1909 la *Oberrealschule*, con el *Reformrealgymnasium* de Aquisgrán, introdujo la autonomía con la intención de crear una atmósfera de confianza entre maestros y alumnos y de someter la obediencia libremente consentida de los alumnos a una dirección libremente elegida por ellos, en lugar de imponerles una coacción que viniera del exterior.

"Los reglamentos escolares de esta escuela, así como los de otras muchas, presentan la autonomía como siendo esen-

cialmente una colaboración para el mantenimiento del orden y un método especial de educación cívica; esta opinión, formulada ya en los programas de 1892 y acentuada en los de 1901, ocupa unos años antes de la guerra un lugar preponderante en la literatura pedagógica. El reglamento del cuerpo docente *(Dienstanweisung)* de 1912 otorga el maestro el derecho a designar un alumno *(Vertrauensmann)* para colaborar en el servicio del orden; en las clases medias y superiores todos los alumnos participaban en la elección del *Vertrauensmann* y encargaban al alumno elegido de comunicar a la dirección los deseos de su clase. Este reglamento es la expresión de las exigencias de una época de transformación de la disciplina escolar. La conferencia de los directores de escuela de Prusia en 1911-1913 determinó confiar el orden en las clases a todos los alumnos, alegando que la disciplina escolar era primordial para la disciplina individual.

"El fin de la guerra y el desastre que la siguió tuvieron como consecuencia en la escuela, como por lo demás, en todos los demás dominios de la vida pública, una extensión de la autonomía, procedente del hecho de que toda comunidad que lo adopta desarrolla en el individuo el sentido de responsabilidad. Ahora los alumnos debían sentirse tan responsables de la disciplina escolar como los maestros: debían aspirar a una especie de autonomía que permitiese reinar en la escuela la libertad democrática. Así fué como según el *Monatsschrift für höhere Schulen* (p. 254, 1931) el 4,2 % de todos los establecimientos escolares habían instituído ya en 1918 comités de alumnos y el 2,8 % habían creado asambleas escolares. No fué posible, durante aquellos años de alta tensión política, una evolución tranquila y regular. En 1920 fué cuando se tuvieron en cuenta, en el decreto ministerial ya citado, las experiencias en parte logradas con éxito, y cuando la autonomía escolar fué dirigida en un sentido determinado".

TRANSICIÓN

Antes de llegar a su forma actual la autonomía ha pasado por varios estadios de transición. La incomprensión del método, que sin preparación previa viene a ser como una forma exterior sin contenido, ha producido muchas dificultades. Sin embargo, existen numerosos casos, como por ejemplo en Polonia, en donde se lograron muy buenos resultados sin pasar por fases transitorias. Las mayores dificultades, en la mayoría de los casos, se han producido por la hostilidad sentida hacia este método por una parte del cuerpo docente.

La autonomía escolar no ha necesitado pasar por un estadio de transición y se ha adaptado simplemente a las nuevas necesidades cuando métodos análogos la habían precedido y habían realizado sus pruebas en condiciones semejantes. En los Estados Unidos, por ejemplo, asociaciones y comités especiales como el "Self Government Committee" han facilitado la introducción de este método dándolo a conocer. Sus secretariados procuran a los interesados el material necesario: prospectos, carteles, reglamentos, proclamas, y todo lo que puede servir para informar a padres y a los maestros sobre los nuevos métodos.

Cuando una escuela abandona el sistema seguido anteriormente para adoptar el de la autonomía entra de pronto en un período preparatorio y de tanteo. La introducción de la verdadera autonomía se hace a la primera oportunidad que se presenta sea durante una excursión, sea para animar la enseñanza de una materia, por ejemplo la instrucción cívica, en la cual los alumnos van experimentando las diversas organizaciones políticas (democracia, elecciones, etc.). Muchas veces una simplificación del método basta para que los niños de más edad lo adopten, con ciertas variedades: unas veces, el maestro explica a la clase los principios de la autonomía; los alumnos componen entonces los reglamentos de su organización y la autonomía,

que acaso les parecía impracticable en sus clases, se halla en pleno funcionamiento unas semanas más tarde. Otras veces, cuando las ideas de los alumnos sobre la autonomía eran incompletas, se ampliaban éstas por medio de las explicaciones necesarias, conservando el maestro, en este caso, el derecho al veto. En otros casos se han confiado a los niños determinadas funciones, como el orden en la clase, el control del material escolar, el ingreso de las cotizaciones, la organización de la biblioteca, la inter-ayuda en los estudios, la decoración de las clases, el arbitraje en las disputas entre niños, la disciplina, la organización de las excursiones y de las reuniones amistosas, la elaboración de estudios y reglamentos, etc. En algunas escuelas los alumnos han ensayado, incluso, la promulgación de una constitución, formando, por ejemplo, un comité de alumnos que se ocupa del orden de las clases, en los pasillos, etc.; creando un tribunal de alumnos, una comisión artística, una comisión deportiva, etcétera. En una escuela de Polonia la autonomía pasó por las siguientes etapas: Primero, ejercicios de discusión sobre la conducta del individuo y de los grupos en la sociedad; segundo, puesta en práctica de la responsabilidad individual y colectiva con la organización de la inter-ayuda y por medio del espíritu de colaboración de los grupos; tercero, estimulación de la iniciativa para la realización de diversos proyectos; cuarto, discusiones sobre las diferentes organizaciones de la autonomía; quinto, elaboración de reglamentos y de leyes precisas.

De este modo, paso a paso, siguiendo un proceso, la autonomía se ha ido introduciendo en las clases. La organización material de la sociedad infantil es el modo más sencillo para la introducción de la autonomía en la escuela. Las cooperativas escolares que, al principio, no persiguen otros fines que los económicos, suelen llevar, poco a poco, al maestro a confiar a los niños la disciplina de la escuela.

En algunos países, como por ejemplo en Checoeslovaquia, los programas escolares oficiales tuvieron en cuenta,

ya en 1923, el empleo de la autonomía para la instrucción cívica, salvo para los grados inferiores de la escuela primaria. La autonomía se consideraba por la juventud escolar como el símbolo de la libertad y como la encarnación en la escuela de la organización democrática. La autonomía se adoptó entonces en las escuelas primarias y secundarias. Este nuevo sistema despertó al punto un gran interés; los alumnos esperaban de ella mayor libertad, los maestros la consideraban como el medio más apropiado para combatir la obediencia pasiva de los niños y para liberar a la escuela de los métodos autoritarios; y, sobre todo, la creían capaz de aligerar la penosa tarea del sostenimiento del orden y de la disciplina.

Pasada la primera ola de entusiasmo la mayor parte de los experimentos carecieron de vida porque el cambio fué, en general, demasiado brusco para un terreno deficientemente preparado. Donde con más violencia surgió esta crisis fué en las escuelas secundarias hasta tal punto que se abandonó en ellas el método de la autonomía. En la mayor parte de las escuelas primarias y secundarias la autonomía quedó relegada solamente a la educación cívica.

Años después, las escuelas primarias superiores han ido impulsando el desarrollo de la individualidad de los alumnos; mas para impedir que esa individualidad llegara a ser excesiva, se procuró despertar el sentido social de los alumnos por medio de un sistema especial de educación colectiva, aplicándose principalmente la autonomía. Es una nueva fase de este método, que tuvo mucho mayor éxito que el anterior y cuyos buenos resultados logrados en las escuelas experimentales han sido reconocidos, por lo que su introducción se va implantando en otros grados de la enseñanza por medio de nuevos programas.

En algunas escuelas de otros países la autonomía ha pasado por períodos críticos; la falta de ambiente o de preparación de los maestros; la necesidad de dar cumplimiento a los programas oficiales de estudio excesivamente

recargados, que privan de la más mínima libertad a los maestros y a los alumnos; la hostilidad de los padres, debida a la incomprensión de métodos, y la de ciertos grupos sociales (iglesia, partidos políticos), etc., han originado crisis de mayor o menor importancia; pero el hecho es que cuando la autonomía ha sido suspendida por algún tiempo o se ha visto limitada a ciertas clases hasta que las condiciones desfavorables han desaparecido, la autonomía se ha vuelto a organizar por medio de un sistema más conveniente.

El informe sobre las escuelas de Prusia de 1932 subraya un hecho que puso en peligro la evolución de las comunidades escolares de aquel país: "en la mayor parte de las escuelas, dice el informe, el terreno no estaba suficientemente preparado. En vez de haber ido desarrollando paulatinamente la vida de la comunidad en los niños y despertando poco a poco el sentimiento de comunidad escolar, proporcionalmente a su espíritu moral, como lo aconseja Kerschensteiner, las escuelas introdujeron la autonomía en todos sus órganos a la vez. Por esta razón su evolución, en vez de ir marchando de un modo regular, fué muy imperfecta aunque se viera coronada por un éxito aparente, lo que dió lugar a una crisis, a una interrupción, a un nuevo ensayo o al abandono del método".

En 1934 la *Deutsche Pädagogische Auslandsstelle* comunicaba lo siguiente: "Ninguna autoridad ha publicado, que nosotros sepamos, ningún decreto transformando los fines de la autonomía. Pero de la naturaleza misma del nacional-socialismo se desprende que los hábitos parlamentarios y la libertad democrática de la autonomía han quedado suprimidos".

Lo que no significa, sin embargo, que la juventud haya de ser educada solamente por adultos. Un decreto del ministerio del interior (Ley de 18 de Diciembre de 1933) fijó los deberes respectivos de la escuela, de la familia, y del *Jugendbund* (asociación de la juventud). Corresponde a la familia desenvolver el sentido familiar; a la escuela, des-

envolver el carácter y las facultades intelectuales, y a la *Hitlerjugend* formar el ser físico y despertar el espíritu de camaradería entre los jóvenes. En las *Jugendbünde* no reina ya el sistema parlamentario democrático sino que rige el principio de autoridad de los jefes. La divisa de la *Hitlerjugend* es la que sigue: "la juventud debe ser conducida por la juventud".

Modificaciones introducidas por la autonomía

A pesar de los momentos difíciles atravesados por este método, es lo cierto que, donde quiera que las condiciones lo han permitido, se ha conservado sin experimentar grandes transformaciones. La forma más reciente parece, a veces, considerarse como la definitiva; otras veces en cambio se desean determinados cambios para llegar más rápidamente a una organización más completa o más importante. La experiencia ha dado lugar, también, a cambios en su aplicación, porque, siendo la autonomía una organización viva, debe perfeccionarse y no estancarse en su forma primitiva para evitar, especialmente, la rutina.

Pero cuando se han logrado los primeros éxitos no existe una razón para operar transformaciones radicales; el único problema consiste en plantear debidamente el desarrollo de la autonomía. Para ello es necesario graduar y ampliar el valor de las funciones, su control y las responsabilidades que implica. Los mismos alumnos son los que muchas veces sugieren los medios que han de contribuir al perfeccionamiento de la autonomía. En general, la autonomía evoluciona paralelamente a los métodos pedagógicos, de acuerdo con las condiciones exteriores y con las ideas nuevas aportadas a la vida escolar. Vamos a analizar a continuación, de un modo detallado, estos diferentes estadios de evolución más o menos avanzados, revelados por la experiencia.

II. DESCRIPCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

EDAD

No es fácil concretar a qué edad conviene mejor la aplicación de la autonomía en la escuela; en general, las experiencias que en ella se realizan operan sobre niños de una misma edad, faltando en las clases el contacto entre niños de edades diferentes. Con frecuencia se tiene la idea de que todos los períodos de la infancia son capaces de autonomía con mayor o menor éxito.

Pero, después de una minuciosa observación sobre determinadas experiencias, se puede deducir que la edad más propicia para la aplicación de este método se halla entre los 11 y los 13 años y entre los 15 y 18. No es, por consiguiente, la edad de los primeros grados de la escuela primaria (edad del "tanteo social"), ni es tampoco "la edad crítica de la iniciación de la pubertad"; es en la que se encuentra en el período medio de los estudios, desde los últimos años de la escuela primaria hasta los primeros años de la enseñanza secundaria, cuando los alumnos sienten más entusiasmo por la autonomía. Esta es la época que ofrece el máximo de posibilidades para que se destaque mejor la actitud personal de cada alumno.

Además de saber cual es la edad más propicia para la práctica de la autonomía es interesante comprobar cuál es el mejor momento para la introducción de este método. Los pedagogos que lo han aplicado largo tiempo en las clases inferiores y en las clases de los adolescentes son de opinión

que la autonomía debe introducirse lo más pronto posible, en la misma escuela infantil. En general se cree en la conveniencia de que los niños estén familiarizados con la escuela antes de introducir en ella este método; iniciarlo, por ejemplo, en el segundo año escolar.

En resumen, puede afirmarse que el período escolar más favorable para la práctica de la autonomía es el del grado escolar superior, cuyos niños tienen alrededor de los 12 años. El segundo período, aunque en menor intensidad, es el de los 15 a 16 años, que corresponde al grado superior de los estudios secundarios. El intervalo entre estos dos períodos se explica porque corresponde al período psíquico de la pubertad. Pasada esta crisis, la responsabilidad de los niños es más consciente. Sin embargo, desde el punto de vista social, la edad de los 10 a 12 ó 13 años es propicia para el desenvolvimiento de la autonomía en la *clase* y la de los 16 a los 18 años, para el desarrollo de la autonomía en toda la escuela. Cuando la organización de la autonomía engloba a toda la escuela, este método es más eficaz que cuando su aplicación se limita a una sola clase.

Sexo

En apariencia el sexo no implica dificultades para la aplicación del método de autonomía, aunque sí ofrece en la práctica sus modalidades peculiares. Los dos sexos poseen cualidades propias: por ejemplo, los muchachos son mejores organizadores, en cambio, las muchachas son más obedientes y desempeñan mejor sus funciones. Los muchachos son más independientes y las muchachas tienen mejor voluntad.

En las clases mixtas, en las cuales los muchachos y las muchachas gozan de los mismos beneficios, —lo que no suele ocurrir en la sociedad de los adultos—, los muchachos se vuelven más corteses y mejores camaradas y entre ellos y

las muchachas se desarrolla una noble emulación. Pero, en general, la actividad de los muchachos, cuyos intereses son más bien de orden intelectual, se completa armoniosamente con la actividad de las muchachas, más imaginativas y emotivas.

En suma, desde el punto de vista de la educación moral y social, la autonomía confiere a las clases mixtas importantes ventajas de las que volveremos a tratar más adelante.

Medio social

Aunque es difícil dar una respuesta categórica a este respecto, las escuelas que han aplicado la autonomía han observando, sin embargo, que este método suele atenuar las diferencias sociales; los niños de las clases más elevadas se vuelven más democráticos y los que pertenecen a las clases más modestas van perdiendo su timidez. En general puede afirmarse que los niños de las clases más privilegiadas de la sociedad dan pruebas de mayor soltura en el comercio de los hombres que los hijos de padres menos afortunados; en cambio estos últimos van adquiriendo más bien una cierta independencia de acción y de pensamiento porque desde su infancia tienen que contar más con ellos mismos. La autonomía logra mejor éxito cuando los alumnos proceden de clases sociales que no difieren demasiado entre sí.

Inteligencia de los niños

La inteligencia de los niños es un factor decisivo para la aplicación de la autonomía, si bien los más inteligentes se hacen mejor cargo de sus responsabilidades, comprenden mejor sus deberes, no persisten en sus errores, y son más aptos para llegar a jefes. En cambio, no se someten a veces

tan fácilmente a las reglas, en particular niñas muy inteligentes que suelen ser negligentes, lo que constituye un elemento nocivo para la autonomía.

Los niños de tipo mental medio toman parte tan activa como los mejor dotados y los niños mal dotados se adaptan también al nuevo método y actúan de un modo satisfactorio. Cuanto más débil es una inteligencia más necesidad tiene el niño de ayuda, y la experiencia, el entrenamiento, y la práctica que la autonomía requiere, ejercen sobre él una influencia bienhechora.

Para la formación de los jefes tampoco el factor inteligencia es el más apreciado; lo que sobre todo impresiona a los alumnos más jóvenes es la fuerza física del jefe. En cambio, los niños de más edad desean que el jefe sea un muchacho franco y honrado; la inteligencia viene en segundo término.

No hay que olvidar que la autonomía no es únicamente el patrimonio de los líderes. En su sentido más amplio no se dirige solamente a los niños más inteligentes, sino al conjunto social representado por la escuela.

Extensión de la autonomía

En el terreno práctico, la autonomía se presenta bajo una gran variedad de formas. Puede organizarse en la totalidad de la escuela, que es lo frecuente en los internados, y forma entonces un todo homogéneo. Puede organizarse solamente en algunas clases, (en general en las clases superiores), o en una clase solamente. Puede afectar toda la vida escolar, toda la enseñanza, todas las actividades de la escuela o emplearse de preferencia en ciertos cursos; por ejemplo en las lecciones de redacción, —como ocurre en las aplicaciones de la imprenta en la escuela en Francia—, en la instrucción cívica, en la historia, en la búsqueda de docu-

mentos para las lecciones de historia natural, de geografía, etcétera. Por el contrario, puede emplearse fuera de la escuela, durante los recreos y los juegos, en los diferentes círculos y clubes escolares o en la vida escolar fuera de las clases; en la biblioteca, en las representaciones del teatro escolar o también solamente para la disciplina durante las lecciones; por último, fuera de las clases, bajo el control de algunos alumnos.

Diferentes sistemas de aplicación de la autonomía

El libro de M. Ferrière "La Autonomía de los Escolares" publicado en 1921 presenta los dos extremos que se pueden adoptar en la aplicación de este método, a saber: "la democracia integral", y "la monarquía constitucional". En la práctica se presentan formas más variadas entre estos dos extremos, en diferentes graduaciones.

La autonomía se presenta, en primer lugar, bajo el aspecto de un "absolutismo ilustrado", en el cual el director o el profesor distribuye entre los alumnos pequeñas funciones con relación al orden y la disciplina y los va conduciendo paulatinamente a una administración independiente.

La autonomía puede tomar en un grado más amplio aspectos más complejos que implican deberes y derechos más extensos; en esta forma se aplica en las grandes escuelas americanas, en las que la participación de los alumnos en la organización escolar, practicada con éxito desde hace varios años, se estudia por asociaciones pedagógicas especiales. Estas organizaciones han publicado sus estatutos y reglamentos por medio de los cuales se informa a los padres y a los nuevos alumnos y a las otras escuelas sobre la autonomía.

La "cooperativa escolar" es otra forma de autonomía; esta organización se halla muy extendida, por ejemplo, en

Francia, donde produce muy buenos resultados, incluso desde el punto de vista económico. Acomete empresas bastante considerables, tales como la compra de un aparato de cine, la organización de viajes, fiestas, la instalación de una imprenta escolar, etcétera.

En algunos aspectos la autonomía se asemeja a una democracia; sin embargo, la autonomía no puede ser completa cuando se trata de individuos sin experiencia; los experimentos pasan por todas las formas de la autonomía, desde la "democracia limitada" hasta la democracia integral, en la cual el maestro (o incluso el director de la escuela), representa simplemente el papel de un ciudadano de la república, al mismo nivel de los alumnos, conservando el derecho al veto solamente para los casos difíciles, pero sin meterse a corregir nada.

Otro aspecto de la antonomía está representado por la última fase de la organización de la escuela de Odenwald en la que el maestro es solamente un amigo y consejero de los niños, que toman por sí mismos las decisiones. Esta última experiencia representa una forma integral de la autonomía.

Es necesario agregar, para ser justos, que la "democracia integral" es más factible de instituir en las clases y en las escuelas privadas que en las grandes escuelas públicas (cosa fácil de comprender), en las cuales con algunos centenares o incluso millares de alumnos es preferible atenerse a un sistema más próximo a la "monarquía constitucional". La autonomía en su forma "monárquica" es aplicable entonces a las clases inferiores, pero en las clases superiores, cuando ya los niños han adquirido alguna experiencia, puede alcanzar formas más democráticas.

Más tarde volveremos sobre el estudio de los diferentes tipos de autonomía. Por el momento nos contentaremos con añadir estas dos observaciones:

1) La organización gubernamental de una clase o de

una escuela, suele reflejar el sistema gubernamental del Estado.

2) El desarrollo de la autonomía escolar sigue generalmente la misma dirección que la del desarrollo del Estado.

FUNCIONES

El grado más elemental de participación de los alumnos en la colectividad administrativa de la clase o de la escuela (sobre todo durante los recreos) consiste en pequeñas funciones con relación a la disciplina en los pasillos, al mantenimiento de la limpieza, a pequeños servicios prestados en clase, etc. El maestro mismo designa a los alumnos que han de encargarse de las funciones, de acuerdo con un orden establecido de modo que a cada alumno le corresponda su turno; este orden se consigna en los reglamentos. El reparto de las funciones puede hacerse por simple orden alfabético durante una semana, por ejemplo.

Ei sistema suele basarse también sobre el voluntariado para desempeñar pequeños deberes que el maestro o los alumnos reparten. Esta participación parcial de los alumnos en el orden exterior de su clase no tiene todavía una verdadera relación con la autonomía; el sistema no se limita necesariamente a los pequeños deberes. Son las escuelas constituídas por un gran número de alumnos y de clases, por un lado; y por otro lado, las escuelas que aplican los métodos activos modernos las que proporcionan ocasiones al alumno para realizar ciertas funciones especiales. Los alumnos son nombrados frecuentemente por el director; también son designados por elección; por último existen gran variedad de combinaciones entre estos dos métodos de nombramiento.

La elección representa el grado superior de independencia. Cuando reglamentos precisos prevén determinados deberes y la elección de diferentes grupos especiales, no le

queda al maestro o al director más que ratificar las elecciones.

He aquí el ejemplo sacado de un informe alemán de cual era el sistema en vigor en otro tiempo en las escuelas secundarias de Prusia.

Cada clase elegía un delegado *(Sprecher)*; los delegados de las cuatro clases superiores de una escuela completa, o de las tres clases superiores de una escuela media, formaban el comité de alumnos que representaba a toda la escuela. La relación entre el comité de alumnos y el personal docente la mantenía el consejero *(Berater)*, que era elegido por el comité de entre los profesores. La comunidad de clase se reunía con regularidad en asambleas generales, con o sin maestros, y discutía los asuntos de la clase y las cuestiones planteadas por los alumnos. Era superior a los comités de alumnos; su convocatoria podía hacerse a petición de las clases representadas en el comité. Las asambleas generales ordinarias tenían lugar una vez al mes. Las asambleas habían de dar a los alumnos la impresión de pertenecer a una gran comunidad e incitarlos a colaborar ellos mismos en su evolución y en su desenvolvimiento. En las asambleas se practicaba la libre discusión de las cuestiones relativas a la escuela y a la vida; se tenía derecho a presentar, por intermedio del comité de alumnos, las propuestas a la conferencia de maestros.

Formaban parte de los comités de alumnos, además de los delegados, a partir de la segunda inferior, los presidentes de las asociaciones de alumnos, los redactores de los diarios escolares y también en aquellos liceos de niños a los cuales asistían muchachas, los representantes de éstas.

Jefes

La cuestión de los jefes es extraordinariamente importante. En los estadios elementales de la autonomía, las fun-

ciones se reparten libremente entre los alumnos, quedando el maestro como único jefe de la clase.

Pero cuando se habla de jefes, de *líderes,* se trata de alumnos colocados a la cabeza de su clase por elección; esta institución es la más generalizada.

En Prusia, por ejemplo se ha probado el sistema de delegados *(Vertrauensmänner* —la expresión *Sprecher* fué desapareciendo completamente poco a poco), elegidos cada seis meses o cada año. Era muy raro que los alumnos mayores prefiriesen dirigirse directamente a su profesor y aún más raro que los delegados decepcionasen a sus camaradas. Transcribimos la siguiente observación hecha en un colegio de la Prusia oriental:

"La institución de delegados fortalece la confianza entre maestros y alumnos a condición de que los maestros de clase den prueba de inteligencia y de tacto en el momento de las elecciones y en relación con la actividad de los delegados; estimula el interés de los alumnos por la vida escolar y fortalece su sentido del deber y de las responsabilidades. Los delegados recogen las proposiciones de los camaradas, las discuten con ellos y las trasmiten al maestro de la clase; ayudan a este último en sus trabajos de organización, de investigación, en las excursiones y contribuyen así a crear una buena atmósfera y un buen espíritu en su clase".

El delegado de la clase, que debe gozar también de la confianza del maestro de la clase y de los demás profesores, si está bien elegido, puede aumentar con su conducta el espíritu de comunidad de su clase y ser el sostén de las relaciones de confianza entre maestros y alumnos.

Las escuelas inglesas hacen uso de un *prefect system.* En los grandes establecimientos de enseñanza secundaria *(public schools)* el sistema es bastante semejante al alemán antes descrito. Todos los alumnos de la clase superior gozan de una grande autoridad; reemplazan a los maestros en la disciplina sin tener que dar explicaciones al director.

En general se puede afirmar que todos los niños son

capaces de llegar a ser jefes. Durante el primer estadio de la participación de los alumnos en el servicio de orden interior, ésto se produce automáticamente por turno pero no se trata aquí de verdaderos "jefes". En el estadio siguiente, no existe impedimento mayor para la elección de un jefe, con una sola condición, la de su buena conducta. Cuando la elección se realiza entre alumnos de diferentes edades, suele indicarse con frecuencia la edad mínima del jefe con el fin de que la candidatura no quede reducida a los alumnos mayores solamente. Por último, cuando se trata de alumnos de la misma edad, es necesario a veces para llegar a ser jefe, tomar parte de la clase, o de la escuela, un determinado tiempo, por ejemplo, seis meses, un año, etcétera. El derecho a ser elegido para estas primeras funciones es, por consiguiente, patrimonio de todos los alumnos.

En algunos casos es útil confiar una función importante a un niño insubordinado para darle ocasión a que se corrija; sin embargo, debe recomendarse una gran prudencia y preparar indirectamente la atmósfera propicia que facilite la elección de los niños capaces. Pero si la elección no ha sido buena, también pueden obtener los niños, de las dificultades que surjan, una experiencia para el futuro, puesto que toda la colectividad sufre las consecuencias del fracaso y la experiencia resulta eficaz para el porvenir. Para corregir la elección equivocada es conveniente el cambio frecuente de los designados para las funciones, lo cual se aviene con la psicología infantil y tiene la ventaja además de permitirles conocer prácticamente las diferentes funciones.

Elección de los jefes

Los niños sienten de un modo natural grandes deseos de justipreciar y elegir a sus propios jefes; en general sus elecciones se hallan inspiradas por un sano juicio y demuestran su capacidad para elegir líderes eficaces.

La cualidades que ellos estiman necesarias para ser un buen jefe difieren según las circunstancias. Por ejemplo, entre los anormales que ejercitan la autonomía con las naturales y necesarias limitaciones, la cuestión de las aptitudes especiales para determinadas funciones tiene bastante relieve; a esta cualidad es necesario añadir otras, a saber, una mayor inteligencia unida a una mayor fuerza física y a una mayor personalidad, que ejercen una influencia evidente sobre los condiscípulos.

En las escuelas de niños normales, también tiene la capacidad para el desempeño de determinadas funciones cierta importancia para la formación y educación de los jefes. Sin embargo, la mayoría de las escuelas que aplican la autonomía se oponen a esta selección de jefes. Se alega que los jefes se instruyen por sí mismos necesariamente durante el ejercicio de sus funciones; se estima que es necesario educar a todos los niños para que puedan llegar a ser jefes, enseñándoles tanto a mandar como a obedecer. La práctica representa en ello un gran papel así como también es de gran edicacia el ejemplo de los camaradas de más edad. Las grandes escuelas poseen una jerarquía de funciones; la sola presencia en los comités es un medio de educación precioso para los alumnos más jóvenes y constituye la formación natural de los jefes.

La autonomía es generalmente susceptible de revelar la existencia de "jefes naturales", de "líderes natos". Éstos se distinguen en seguida porque siempre hay niños con más iniciativa y más ideas que otros. Estas cualidades se manifiestan sobre todo en el trabajo libre o en el trabajo por equipos. La superioridad de los "jefes naturales" sobre los "conductores" o los "jefes de pandillas" está reconocida. Pero se admite que estos últimos pueden transformarse y adquirir el carácter de "jefes naturales".

La autonomía pone además de relieve dos tipos diferentes de guías: el tipo de espíritu vivo, dotado de gran energía y de un instinto social muy desarrollado; y el tipo

arrogante, intolerante y que posee una ambición exagerada. Ocurre también, algunas veces, que existen en una escuela como dos especies de jefes: uno es el iniciador de partidas o bandas en la escuela y fuera de ella muy emprendedor y muy osado, sobre todo cuando se trata de realizar estupideces; otro es el alumno mejor dotado, con un sentido moral muy desarrollado. En tanto que éste es el jefe oficial, el otro es el jefe verdadero, el que más influye sobre la masa de los alumnos. La duración de la función representa un papel importante en la autonomía; los cambios demasiado frecuentes o por el contrario poco frecuentes, no favorecen su desenvolviminto.

Sanciones: los castigos

Ese instrumento de disciplina representa un papel tan importante en los diferentes sistemas educativos como en la vida, y sobre él descansa a menudo todo el equilibrio de la educación. Veamos en qué medida utiliza las sanciones el sistema de autonomía y cuáles son los castigos que se aplican de preferencia.

En la mayoría de los casos las sanciones empleadas son poco más o menos las mismas que se aplican en las escuelas de todos los países; por ejemplo, en las grandes escuelas anglo-sajonas, existe una serie completa de sanciones desde los castigos ligeros, como un ejercicio suplementario, una reconvención sencilla, hasta la expulsión del alumno insubordinado. En las escuelas con internado, los castigos suelen consistir en la ejecución de determinados trabajos. Rara vez se aplican castigos corporales.

Las reprimendas y las multas se usan algunas veces, sobre todo cuando las recompensas o premios son sumas de dinero.

En resumen, puede decirse que la aplicación de sanciones negativas es un medio educativo excepcional y que

existe la tendencia a aplicar preferentemente sanciones positivas, es decir, estimulantes.

También debe indicarse el esfuerzo que tiende a suprimir toda sanción por juzgarlas innecesarias. Si el bien de la comunidad está perfectamente comprendido, lo que ocurre cuando la autonomía se ha aplicado pronto, esta comprensión constituye el factor dominante de la educación. A ella se une la satisfacción de los buenos resultados conseguidos, que debe ser la única recompensa, sustituyéndose los castigos por la corrección de los defectos y por el estímulo de la buena voluntad. Ni recompensa ni castigo, solamente el espíritu de colaboración.

La aplicación de las sanciones

Dentro de una variada serie de ejemplos podemos encontrar una gama completa de castigos con miras educativas, que van desde el sistema en el cual el maestro sigue siendo el juez absoluto de sus alumnos, que obedecen leyes inmutables, hasta las formas más liberales de la autonomía, en las cuales solamente los alumnos son los que resuelven los casos disciplinarios.

En el primero de estos sistemas el maestro no confía a los alumnos la tarea de juzgar a los culpables, sino que él es el único responsable de la equidad de los juicios. Esto ocurre así no solamente en las clases aisladas, sino también en las grandes escuelas secundarias sobre todo en los Estados Unidos, donde la participación de los alumnos en la administración de la escuela es muy amplia, excepto, justamente, en lo que corresponde al juicio de los culpables. Este aspecto de la autonomía se halla muy generalizado en aquellos países en los cuales este método ha sido decidido por las autoridades escolares (Alemania, Polonia, por ejemplo); en ellos la cuestión de los tribunales de alum-

nos se considera generalmente como un problema, como una empresa llena de riesgos, incluso como una institución superflua, inútil para la autonomía, que debe evitarse.

Existen escuelas en las que los niños se pronuncian sobre la gravedad de una falta y dejan al maestro la elección del castigo y su aplicación. En otras escuelas los maestros ceden a los niños el cuidado de juzgar los casos más fáciles especificándose, a veces, que el maestro juzgue y castigue el trabajo no realizado, confiándose en cambio a los alumnos los casos de inconducta.

Lo más frecuente es que en la cuestión de las sanciones se resuelva con una participación simultánea de maestros y alumnos. Pero también en estos casos pueden distinguirse diferentes maneras de actuar:

I. — Un comité ejecutivo formado por representantes de alumnos y maestros es el que elige y aplica las sanciones.

II. — Los alumnos eventualmente representados por su comité son los que juzgan, bajo la vigilancia del maestro o del director, el cual ejerce el derecho del veto.

III. — Los alumnos proponen los castigos y el maestro, el director o la asamblea de maestros pronuncia el juicio.

IV. — Los alumnos deciden y el maestro no hace más que vigilar.

V. — Por último, solamente un juez elegido de entre los alumnos por toda la escuela funciona bajo la vigilancia de los maestros.

Pero existe además una institución especial, ya mencionada, la de los "consejeros". Éstos son miembros del cuerpo docente, especialmente elegidos para colaborar con las organizaciones de alumnos también en los casos disciplinarios. En los Estados Unidos sobre todo, se consulta al "psicólogo clínico" experto.

ALCANCE EDUCATIVO DE LAS SANCIONES

Existen escuelas en las que todo se halla reglamentado y determinado por los maestros, conforme con sus experiencias o con las de sus colegas en el empleo del sistema de autonomía. En otras escuelas las leyes concernientes a las sanciones se formulan por los alumnos con ayuda de los maestros. En otras no existen leyes fijas y rígidas porque se considera una ventaja especial el tener que buscar cada vez la mejor manera de actuar para cada caso determinado. A este último método corresponde una tendencia que procura alejar a los juicios relacionados con los delitos escolares de toda rigidez jurídica, aprovechándose de ello la función educativa. Por ejemplo en la *Hillside School* de Glasgow, no se juzgan jamás los delitos individualmente. En otras escuelas no se juzga nunca a los individuos; se analizan los actos con el fin de comprobar si son o no compatibles con el bien de la comunidad. También se recurre a dejar al alumno juez de sus actos, procurando su corrección con el apoyo de la comunidad.

III. LOS RESULTADOS

1. *Educación moral*

Si realmente "la moral, el sentido del bien y del mal en la vida colectiva se aprende mejor en la práctica", como lo afirma Ferrière, no cabe duda que el sistema de la autonomía ofrece a la educación las mejores ocasiones para esta práctica; en efecto, coloca a los niños en condiciones de actuar por sí mismos y para elegir precisamente entre el bien y el mal, sea en sus propios actos, sea en el de sus camaradas; es realmente la moral en la práctica.

Veamos cuáles son las cualidades morales comprobadas en los alumnos que gozan de mayor o menor libertad concedida por la autonomía, como consecuencia de este sistema.

Sentido de responsabilidad

Se comprueba casi unánimemente un acrecentamiento del sentido de responsabilidad, facultad que alcanza a veces un elevado desarrollo, muy notable incluso entre los niños más pequeños y que prueba una creciente comprensión de la obligación social y de la responsabilidad personal; se observa además, un aumento en el interés general de los niños y en su capacidad de trabajo desde el punto de vista de las responsabilidades. No cabe duda de que el desenvolvimiento del sentido de responsabilidad depende de la organización de la autonomía, del tipo de niños, de las funciones

a realizar y de la duración de la puesta en práctica de este método por los propios niños. Sin embargo, no faltan casos en que las reglas disciplinarias establecidas si no se ponen en práctica inmediatamente producen cierta negligencia en los deberes y cierto desorden. En otros casos, por el contrario, una exagerada importancia concedida al sentido de la responsabilidad, ha dado como resultado enojosos casos de hiperconciencia; sobre todo entre las niñas, que han tomado excesivamente en serio su papel, y han abocado a la fatiga; en otros casos los niños han adquirido una seriedad exagerada que velaba la expresión jubilosa propia de su edad juvenil. Esas observaciones hechas en diferentes escuelas primarias y secundarias, hace resaltar el peligro que ofrecía una aplicación demasiado rigurosa de la autonomía que no corresponda a la mentalidad de los niños.

Espíritu de inter-ayuda

La autonomía ha desarrollado notablemente el espíritu de inter-ayuda. Esto se ha venido observando siempre, excepto en los casos de una aplicación muy parcial de este método. Con mucha frecuencia el espíritu de inter-ayuda, muy notorio, ha tomado una gran extensión, dando lugar a excelentes iniciativas de los alumnos. Se ha comprobado sobre todo en los experimentos realizados con alumnos pequeños y mayores a la vez. Los niños muy jóvenes, sin la compañía de los mayores, no demuestran apenas este espíritu; incluso en algunos casos se comprueba, supliendo a la inter-ayuda, una especie de hipocresía incipiente. Tampoco es raro el caso de los aprovechadores, que abusan de la inter-ayuda. Pero esto se corrige por medio del ejemplo y del ejercicio. Como contraste a lo anterior también se comprueban casos en que la inter-ayuda llega al fanatismo, especialmente cuando se trata de enseñar las lecciones a

los camaradas. En el campo de lo material este espíritu es menos vivo.

Dominio de sí mismo

La autonomía ha probado ser un precioso auxiliar para la formación del carácter. Los alumnos que ejercen este sistema demuestran el mayor dominio de sí mismo *(self-control)* especialmente cuando tienen encomendadas ciertas funciones en la autonomía.

Este control interior, que es una nueva y excelente adquisición de la autonomía, hace que los alumnos caigan en la cuenta de que vale más hacer una cosa por ella misma, que hacerla por haber sido pedida por el maestro. Del empleo de este método resulta, en primer lugar, el desenvolvimiento de los mejores jefes de la comunidad y después una mejor disciplina, que enseña a los niños a gobernar sus clases o su escuela como si fuera una pequeña comunidad, exigiendo al mismo tiempo que cada cual procure, antes que nada, conducirse a sí mismo.

En cuanto a la disciplina, los niños más turbulentos, cuando se ven investidos del poder de autoridad, suelen resultar los más ardientes defensores del orden. Los aguafiestas, cuando comprenden la confianza que se ha depositado en ellos, se pliegan de buen grado a las reglas, resultando innecesaria la intervención de la autoridad.

Espíritu de justicia y valor de los juicios en los escolares

Otra de las cualidades puestas de relieve en la práctica de la autonomía es el espíritu de justicia y el juicio suscitados y desarrollados por él. El método de autonomía interesa a los alumnos y los incita a hallar un juicio sano y

justo, como lo reconocen la casi unanimidad de los maestros que lo aplican.

Se plantea, sin embargo la delicada cuestión —que ha sido objeto de apasionadas discusiones, tanto por los partidarios como por los adversarios de la autonomía de los alumnos—, de si el espíritu de justicia es capaz de desarrollarse por medio de la autonomía de tal manera que los capacite para alcanzar un justo juicio. Por ejemplo, en el caso de aplicar castigos justos. El problema de los castigos, muy serio en sí mismo, se complica con esta otra cuestión: si no será colocar un arma peligrosa en manos de los alumnos el autorizarlos para juzgar, condenar y castigar a sus compañeros.

Este problema ya ha sido abordado en la parte descriptiva de este trabajo dedicado a las sanciones desde el punto de vista práctico, que explica la extensión del poder que se concede a los alumnos para la aplicación de los castigos.

Desde luego, ninguna autonomía escolar autoriza a los alumnos para juzgar en todos los casos a sus compañeros culpables, incluso cuando se ha concedido una libertad completa al tribunal o a la asamblea de alumnos. En todas partes existen problemas que no pueden ser juzgados por los alumnos porque carecen de capacidad y experiencia para ello.

En los límites de la jurisdicción confiada a los alumnos se estima que en la mayoría de los casos los castigos infligidos por los niños son demasiado severos. Muchos pedagogos opinan que solamente los niños pequeños son realmente incapaces para juzgar; observan que aunque los niños poseen un sentimiento de justicia muy vivo, no comprenden en cambio el alcance de las medidas punitivas, por cuya razón son tan severos al juzgar.

El problema de la aceptación del juicio de los niños por los niños juzgados es muy interesante. Por un lado, muchos niños confiesan que el castigo impuesto por sus

camaradas les es menos doloroso que el infligido por los adultos porque no experimentan la sensación de que es uno más fuerte que ellos el que los juzga. Pero también suele ocurrir que los niños sientan un miedo insuperable al juicio de sus compañeros (del tribunal de alumnos), y que prefieran a esto los más severos castigos impuestos por el director o por los maestros. Estas contradicciones demuestran que el problema de la capacidad o de la incapacidad de los alumnos para la elección del justo castigo es delicado.

La tendencia más general para la aplicación de las sanciones es que no se exija de los niños constituirse en únicos jueces de sus compañeros.

En una escuela de Winnetka (Estados Unidos), por ejemplo, que se rige por el sistema de autonomía, no se estiman necesarios ni tribunales de justicia ni castigos. En otras escuelas también se considera como muy importante el lado jurídico negativo, esto es, que el sistema punitivo sea superado por el lado constructivo y positivo a saber, evitar las razones para castigar.

Formación del carácter

Ya hemos tenido ocasión de subrayar el hecho de que la autonomía es favorable para la formación del carácter porque desarrolla un gran dominio de sí mismo *(self-control)*. Veamos de qué manera la autonomía facilita la auto-educación. Nadie duda, en general, de esta facultad de la autonomía; por el contrario se reconoce que favorece la auto-educación moral, que es menos aparente en los niños muy pequeños, sobre todo entre las niñas, y entre los niños débiles y tímidos que más prefieren someterse. Entre los otros niños, por el contrario, alcanza casi siempre una gran extensión. La autonomía evidencia y corrige los instintos ocultos, despierta el sentimiento, fortalece la voluntad, mejora el carácter y estimula la dedicación social.

Todos los maestros subrayan especialmente la buena influencia que ejerce la autonomía sobre la voluntad de los alumnos. Al permitir las discusiones abiertas se da lugar a que se revele el carácter de los alumnos y sobre todo el de los jefes. Para que los maestros puedan conocer mejor el carácter de sus alumnos es conveniente que presencien las asambleas que celebran.

Acción educativa de unos alumnos sobre otros

Con el sistema de autonomía los alumnos se conocen mejor unos a otros; esto es interesante desde el punto de vista de la influencia moral que, recíprocamente, ejercen los unos sobre los otros. En efecto, debido a la autonomía, los niños ejercen a menudo sobre sus camaradas una acción educativa y, en particular, correctiva. Esta acción alcanza sus mejores frutos cuando va acompañada de una buena vigilancia, un control serio y un constante llamamiento al deber y al sentido de responsabilidad. En la práctica se ofrecen ejemplos de esta acción educativa que se revelan en una especie de tutela espontánea de los mayores sobre los más jóvenes. Entre los resultados obtenidos se distinguen las consideraciones que se guardan unos a otros, el respeto de los más jóvenes por los mayores, la práctica de la cooperación intelectual, y la mejor comprensión por parte de maestros y de alumnos del deber escolar y de lo que es la vida natural en una comunidad orgánica.

Compromiso

Al lado de las ventajas que ofrece la autonomía desde el punto de vista moral, algunos pedagogos han creído observar cierta tendencia a recurrir a compromisos como

única forma posible, en muchas ocasiones, para que las pequeñas y aun las grandes democracias puedan vivir. Pero el hecho de reconocer la posibilidad de esta fácil pendiente no significa que siempre se haya de resbalar por ella. En la mayoría de las escuelas no los emplean, ni siquiera los conocen; en cambio, también puede caerse en otra tendencia nociva: el radicalismo.

Escepticismo

La autonomía provoca, en la mayoría de los casos, en los alumnos un verdadero entusiasmo; al lado de este entusiasmo se nota cierto escepticismo, acaso necesario para mantener el equilibrio en la comunidad, pero que puede producir desánimo en algunos alumnos, entorpeciéndose con ello el desarrollo natural del grupo. Sin embargo, en la práctica, nunca ha llegado a alcanzar proporciones peligrosas y viene a constituir como un estadio natural en el desenvolvimiento del método sobre todo en los momentos de su adopción, cuando aún no se ha presentado la ocasión de hacer sus pruebas. El escepticismo más peligroso hace su aparición especialmente en los grados más superiores de la escuela, coincidiendo con la edad de la pubertad. Por otra parte, se ha observado que el éxito de las experiencias va borrando el escepticismo; en las escnelas donde ya hace varios años se aplica el método, por ejemplo en la Hillside School de Glasgow, iniciado en 1920, se ha comprobado este hecho. Por esta razón es conveniente instituir la autonomía lo más pronto posible.

Difamación

Al escepticismo suele acompañarle a menudo un espíritu crítico y difamador. Los alumnos que han fracasado

como funcionarios se ofrecen a sí mismos una fácil satisfacción exagerando las faltas de los demás. La crítica, una crítica motivada, razonable y útil, no puede faltar nunca; pero la difamación y el derrotismo rara vez se presentan porque, debido a la acción y a la práctica, la crítica malévola y despreciativa queda relegada, y porque, como el poder se encuentra en las propias manos de los alumnos, la experiencia les demuestra que todo resultado depende de sus propias acciones.

Tendencia a exhibirse en primer término

Es opinión general que el entusiasmo prevalece sobre el escepticismo. Ahora bien, cabe preguntarse si no ocultará este entusiasmo una tendencia egoísta, inocente al principio, pero que puede llegar a hacerse peligrosa; consiste esta tendencia egoísta en colocarse siempre en primer término. El niño desea al principio ser más útil y más importante en la pequeña sociedad a que pertenece; después busca las ocasiones de llamar la atención de sus camaradas y de los maestros y de adquirir una cierta popularidad con el fin, acaso inconsciente, de aprovecharse de ellos.

Estos fenómenos son frecuentes en todas las sociedades y en todas las clases de la sociedad. En las escuelas son más frecuentes que los casos de difamación o de derrotismo. Abunda más en las clases de grado inferior que en las superiores, sobre todo entre los varones. La citada escuela de Glasgow afirma que, después de una larga aplicación de la autonomía, esta molesta tendencia disminuye debido a que la experiencia y la opinión pública escolar se da cuenta de ella inmediatamente y la frustra.

Confianza excesiva en sí mismo

Otra cualidad negativa que se podría imputar a la autonomía es la de que los alumnos que hubieran adquirido cierta experiencia con cierto éxito en el desempeño de sus funciones, adquieran una exagerada confianza en sus propios juicios. Aunque no abundan, se ofrecen estos casos, sin embargo, entre los mejores alumnos o entre los demasiado inteligentes o entre los de más edad, o en los hijos únicos, o en los que han ejercido cargos. Pero esto no es capaz de provocar una crisis en el sistema de autonomía. Además se comprueba que, cuando los alumnos gozan de mayor libertad, la autonomía nivela fácilmente esa tendencia que los mismos niños combaten con bastante calor, porque sus compañeros afectados por ella les resultan insoportables.

Tendencia al espíritu de pandilla

¿Puede la autonomía escolar favorecer en los niños la tendencia al espíritu de clan? En la mayor parte de las experiencias realizadas no existe esa tendencia y, cuando aparece, no ofrece gravedad salvo cuando se debe a influencias ajenas al método de autonomía, sobre todo en la edad de la pubertad y que es uno de los obstáculos para la aplicación del método. Acerca de los acontecimientos que surgen en la aplicación de la autonomía desde este punto de vista, es conveniente añadir dos observaciones importantes: la primera es que estos entorpecimientos se deben al espíritu que reina en la escuela, cualquiera que sea el sistema que en ella se aplique, y no debe imputársele a la autonomía exclusivamente; y segundo, que cuando los alumnos tienen conciencia de su poder, saben servirse de él razonablemente.

Ahora bien, las parodias de autonomía, como ocurre con el sistema de *prefectos,* en el que realmente el poder no se halla en manos de los alumnos, son peores que inúti-

les y conducen simplemente a rivalidades entre alumnos y a la formación de pandillas.

Se puede formular una conclusión válida del estudio de la autonomía desde el punto de vista moral, a saber: la independencia y el sentido de responsabilidad en los alumnos se desenvuelve paralelamente al grado de aplicación de la autonomía. Además, cuanto más antigua y más profunda es una experiencia, los peligros de ciertas lagunas morales son menos temibles y la autonomía las vence con facilidad.

II. *Educación intelectual*

Las conclusiones del capítulo precedente demuestran que la autonomía constituye un importante método para la educación moral, capaz de revelar y desenvolver muchas cualidades que permanecen pasivas o incluso reprimidas con los otros métodos.

Veamos ahora cuál es la influencia que la autonomía ejerce en el dominio de la educación intelectual.

Es una equivocación creer que la autonomía es solamente un método educativo y no didáctico. Algunos hechos, que no carecen de interés dentro de este dominio especial, demuestran lo contrario.

De un modo general se reconoce que la autonomía crea dentro de la escuela una buena atmósfera intelectual sobre todo en lo que se refiere a la revelación y formación de los jefes; la educación intelectual gana con ella, aunque indirectamente porque por su mejor organización resulta una mejor disciplina, mejor educación y mayores resultados.

También se comprueba que los progresos en la enseñanza se deben a la inter-ayuda, al estímulo de la autoactividad, al vivo interés y al desarrollo paralelo del espíritu de investigación, de las facultades de observación, de la autoexpresión, y de las relaciones mutuas. Por último, de

un modo más general, también se logra mayor amplitud de horizontes intelectuales debidos a la acción social de la autonomía.

Capacidad para comprender el punto de vista ajeno

La influencia de la autonomía en el dominio intelectual es susceptible de un profundo estudio. En primer lugar la comprensión del punto de vista ajeno es notable y evidente en la mayor parte de los alumnos, especialmente en los mayores y en los que poseen una inteligencia superior al promedio de la clase.

Sin embargo, resulta a veces difícil determinar si esta comprensión del punto de vista ajeno procede realmente de la autonomía. En todo caso los miembros de la comunidad escolar procuran tomar en consideración la opinión de sus camaradas y ser indulgentes y tolerantes.

Discusión objetiva

Reconocido que la discusión objetiva procede de la comprensión del punto de vista ajeno, cabe, sin embargo, atribuir a la autonomía el peligro de facilitar el desarrollo de una enojosa tendencia que consiste en hablar cuando no se tiene nada que decir. Este defecto surge con bastante rapidez y es una tendencia muy frecuente sobre todo entre las muchachas; también se comprueba entre los alumnos poco inteligentes, particularmente antes de la pubertad. Una de las causas que contribuyen a desarrollarla es que el poder delegado en los alumnos no sea un poder real, sino una ficción de poder. Por lo demás, en todas partes existen individuos que prefieren la palabra a la acción, defecto que una autonomía efectiva consigue ir haciendo desaparecer poco a poco.

Espíritu crítico y gusto por el análisis

La autonomía ofrece una buena ocasión para desarrollar el espíritu crítico objetivo y razonable, debido a que la propia expresión se ve alentada y a que se evita toda coacción de pensamiento.

En la mayor parte de las experiencias de aplicación del sistema de autonomía, este espíritu se reconoce de un modo evidente, unas veces dentro del dominio práctico, otras veces con un sentido menos positivista. Los mismos maestros son también con frecuencia objeto de crítica.

Todo ello es fácilmente explicable; las tendencias antes mencionadas, desde aquellas que consisten en querer hablar a toda costa, hasta las del respeto por la opinión ajena, que favorece el espíritu de crítica por la posición libre de cada uno de los participantes, siguen un desarrollo paralelo al del sistema de organización de la autonomía. La observación sobre el desarrollo del gusto por el análisis en los alumnos aclara aquellos hechos. En casi todas las escuelas primarias que aplican el método se comprueba una tendencia certera hacia el análisis que se traduce por un vivo deseo de veracidad. En cambio, en algunas escuelas secundarias y normales, en las que los niños se entregan a una vida completamente objetiva, se advierte que apenas le queda tiempo para la introspección y para el análisis.

Capacidad de la autonomía para suscitar nuevos intereses

Las posibilidades de progreso intelectual que ofrece a los alumnos la introducción de la autonomía en la vida escolar son positivas. Con la autonomía pueden los niños realizar lo que jamás pudieron imaginar hasta ahora. Se distinguen diferentes intereses: sociales, políticos, educativos, etcétera.

Una simple enumeración de los clubes escolares favorecidos por la autonomía, ilustra mejor que nada las posibilidades que se ofrecen dentro del dominio intelectual. En efecto, M. Harry C. y Mc Known enumeran en su libro titulado *School Clubs* (Nueva York, The MacMillan Co.), una serie, que no pretende ser completa, de trescientos noventa nombres de diferentes clubes escolares, desde los "accountings" a los "zoology", por orden alfabético, comprendiendo las "Biblia", "Dancing", "Nursing", "Astronomy", "Etiquete", "Acrobatien", etc.

Siempre se manifiesta y se ha manifestado en las asociaciones de alumnos una vida de comunidad, sobre todo en las asociaciones musicales y de gimnasia, que han adquirido un valor educativo importante, porque forman el espíritu de la comunidad. Estas asociaciones representan, en cierto modo, la contrapartida a la teoría del parlamentarismo escolar; en ellas el juego, el deporte, las veladas musicales, las excursiones, constituyen un buen medio de educacación cívica de los jefes. Las asociaciones escolares y especialmente los grupos juveniles de las asociaciones y ligas extranjeras en la escuela, pueden comprometer la comunidad escolar. De ahí procede la antipatía de una *Aufbauschule* recién fundada, contra la asociación escolar, aunque las asociaciones sean las que realmente responden a la necesidad de la juventud de reunirse libremente.

La autonomía de las asociaciones escolares es muy estimable, porque ofrece a los alumnos la ocasión para adquirir una auto-educación que satisface a la par su necesidad de actividad independiente.

En Alemania hace años, se ha inaugurado una costumbre muy importante para la vida de comunidad de las escuelas: las permanencias en los *Schullandheimen* (residencias escolares en el campo). El comité de la autonomía colabora voluntariamente en su organización. En los *Schullandheimen* reina una disciplina muy severa impuesta, no por decretos oficiales, sino por la necesidad; el buen enten-

dimiento en el interior reemplaza a la obediencia por principio y pone en valor las dotes de organización y de autoeducación de los alumnos.

Otro ejemplo que demuestra cómo la buena organización de una juventud puede llegar a realizar una obra social que traspasa ampliamente la actividad de las asociaciones juveniles en general, es el "*Movimiento de la Juventud suizo-románica*" que se creó en 1920, espontáneamente, por unos cuantos alumnos de los Colegios cantonales de Lausana, una organización con la finalidad de recoger dinero destinado a ayudar a los niños vieneses, después a los niños rusos, a los alemanes, a los albaneses y a otros más. Numerosos vagones de víveres, centenares de miles de francos, se han enviado por medio de esta organización a otros países que sufrían, debidos a la juventud y al entusiasmo. El "Movimiento" se compone actualmente de ocho secciones locales y prosigue siempre su obra humanitaria en favor de los niños suizos desgraciados. Es uno de los miembros más activos de la "Unión Internacional de Socorro a la Infancia". Toda su administración se halla en manos de estudiantes y de alumnos de las clases superiores de enseñanza secundaria.

La sugestión de los maestros contribuye también a orientar a los niños hacia nuevos intereses. En efecto, la autonomía ofrece a los maestros mayores posibilidades para dirigir a sus alumnos hacia actividades susceptibles de profundizar su enseñanza.

La autonomía en relación con otros métodos de enseñanza

Veamos qué relación existe entre la autonomía y los otros métodos de enseñanza, especialmente los sistemas modernos. Como el sistema de la autonomía supone cierta libertad, inútil es decir que el terreno deberá ser favorable

a la vida escolar y que no se le opongan otros métodos. En primer lugar, en la enseñanza de las materias, la autonomía no representa un gran papel y su actividad se limita a la organización del trabajo fuera de las lecciones (clubes, círculos, excursiones, juegos, hogares, etc.).

Sin embargo, la autonomía, ha prestado grandes servicios a las lecciones de gimnasia, a los trabajos manuales, a las ciencias naturales, etc. Aunque no se trate de una autonomía integral, esta forma parcial facilita la técnica educativa.

Generalmente, la autonomía acusa una verdadera tendencia educativa y apenas penetra en el dominio de la instrucción; así es como se emplea este método con relación a la actividad escolar para apoyar, desenvolver y para sostener los intereses despertados por la educación. Existe una relación muy estrecha entre el sistema de autonomía y el "trabajo por equipos" en el cual los alumnos se organizan espontáneamente en una especie de autonomía dentro del límite de los grupos. También, con frecuencia, son los alumnos los que establecen el plan de trabajo y vigilan su realización.

Es lamentable no poder entrar en más detalles sobre esta cuestión particularmente interesante, entre otras por las razones siguientes: este problema no es aún suficientemente viejo, los experimentos son poco numerosos y de corta duración; podemos indicar al lector el estudio especial sobre el *Trabajo por equipos* de esta misma colección, que arroja alguna luz sobre este asunto. Las observaciones realizadas en ciertas escuelas experimentales, según las cuales los métodos de enseñanza que tienden hacia la individualización de la actividad de los alumnos y la autonomía que, por el contrario supone la colaboración de todos, realizan el equilibrio de las tareas pedagógicas.

En resumen podemos decir que cuanto más se empleen los métodos de la escuela activa, más se facilita el desarrollo de la autonomía. A partir de su primera fase, por externa

que sea, siempre penetra más profundamente en el trabajo escolar.

III. *Educación social*

Fines sociales

Las escuelas que han puesto en práctica el método de la autonomía han procurado inculcar en sus alumnos la idea de que el individuo es una pequeña fracción de la colectividad de la cual depende y que su actividad, para ser fructífera, no ha de ser aislada, sino que debe hallarse siempre en relación con la colectividad; que la verdadera felicidad del hombre, así como su desgracia, proceden en gran parte, de su actitud hacia sus semejantes; que la escuela, su escuela, depende de cada uno de ellos individualmente y también de la comunidad que constituye su escuela. También se proponen los maestros realizar una educación colectiva que sirva de contrapeso al trabajo individual.

De todos estos ideales y propósitos raras son las experiencias que no han dado resultado y cuando así ha ocurrido se ha debido a una mala aplicación de la autonomía imputable a la falta de comprensión de los maestros o porque el sistema se ha introducido en clases cuyos alumnos se sentían cohibidos por el hábito adquirido en la aplicación de otros métodos más severos o porque la autonomía se hallaba todavía en los momentos de su iniciación.

Sin embargo, bueno es hacer observar que algunas experiencias, por el contrario, se han excedido en las tareas sociales, retardando el trabajo de los niños y dispersando su atención, con lo cual los estudios han sufrido entorpecimientos al no consagrárseles el tiempo debido.

Mejoramiento de las dotes de organización de los alumnos

En algunas experiencias de aplicación de la autonomía se han observado aspectos débiles desde el punto de vista de la organización. Uno de los defectos es que solamente algunos de los alumnos se muestran activos en tanto que el resto de ellos permanece pasivo; otro, es la ausencia de sistema en el trabajo; a veces es la confección de estatutos demasiado largos y poco precisos, que, unidos a la falta de sistema en el trabajo; a veces es la confección de estatutos tructivos. En otras experiencias del sistema de autonomía se ha imitado demasiado literalmente la organización exterior de algunas asociaciones y agrupaciones de adultos, de tal manera que la forma prevalece sobre el fondo; también es peligrosa la exageración del formalismo en los debates; por último, se ha comprobado en algunos casos una gran molicie en la masa de los alumnos que recurren a los jefes a la menor dificultad.

Estas observaciones tocan a las bases mismas de la autonomía. Las dificultades atañen, en definitiva, a las dudas que se abrigan sobre la competencia de los alumnos en materia de organización.

Precisemos, en primer lugar, la cuestión de la incompetencia desde el punto de vista psicológico —y no del jurídico— para la organización y veamos si esta dificultad es real y si lo es en todas las edades. Donde más dificultades se han presentado, desde este punto de vista, se ha observado que la competencia se va adquiriendo por medio de la educación y de la práctica, y que la falta de capacidad para la organización que existe en los niños pequeños o en los comienzos de la aplicación del sistema, se debe, en la mayoría de los casos, a que los trabajos emprendidos van más allá de las posibilidades de los alumnos.

Pero, en general, la práctica no se ha pronunciado contra esa pretendida ineptitud, afirmándose que todos los

niños en cualquier edad, a condición de que la organización se haga gradualmente y responda a las necesidades de la escuela y que la empresa corresponda a su edad, son capaces, y que los mayores, cuando pasan varios años en las escuelas donde se aplica la autonomía, demuestran un alto grado de espíritu de organización que los más jóvenes van asimilando gradualmente. Si el maestro sabe acudir en ayuda de los alumnos más jóvenes en los comienzos del sistema, ni siquiera es necesaria la confección de leyes.

En los grandes establecimientos americanos de educación, fundados sobre la participación de los estudiantes en la administración escolar y sobre su constante colaboración con los profesores, esta dificultad queda desde luego excluída.

El supuesto peligro de la falta de aptitud de los alumnos para la organización de su autonomía no tiene motivos suficientemente serios para considerarlo real, a condición de que la autonomía se establezca en condiciones normales.

En las experiencias del sistema de autonomía se han puesto de relieve varios beneficios: que los niños dejan de vivir para ellos mismos; que aprenden a controlar sus propias acciones, en tanto que se consideran miembros conscientes de su grupo; que aprenden a respetar la ley y la autoridad; que aprenden la técnica del trabajo en sociedad; a resolver los asuntos en común; que adquieren confianza en el trabajo colectivo, etc. También se atribuye a la autonomía el desarrollo de mayor número de cualidades sociales, a saber, la disciplina consentida, la solidaridad, la responsabilidad colectiva, la caridad, el espíritu de cooperación y de inter-ayuda y mayor comprensión para las dificultades de los demás. También se observa que, debido a la autonomía, los niños adquieren una visión más amplia de la vida, un nivel moral más elevado, mayor simpatía, una comprensión intelectual más profunda; alienta, además, la recíproca buena voluntad y la cooperación, fortalece el espíritu social cuando se halla debilitado, la vida entre los

alumnos se torna más agradable y alegre, y los grupos que se constituyen son felices.

Un buen ciudadano sabe lo que es una ley, para qué sirven las leyes, por quién están hechas las leyes, y por qué es necesario respetarlas; la autonomía, en este sentido es una buena preparación para la ciudadanía. El caso de los alumnos confeccionándose ellos mismos las leyes que han de regir su grupo, es frecuente, aunque no sea otra cosa que el reglamento de un pequeño club escolar (por ejemplo un club de coleccionistas de grabados, de jugadores de fútbol o, entre muchachas, un club para el embellecimiento de los locales escolares, etc.). Esto es el método activo.

Cuanto más estrecha sea la colaboración de los alumnos en la elaboración de estos reglamentos, más valor tendrán sus experiencias cívicas para el porvenir. La autonomía ofrece numerosas ocasiones para estos ejercicios.

Significación para el niño de la ley y de su poder

Por medio de la autonomía adquieren los niños experimentalmente una idea más precisa de lo que es la ley; aprenden el alcance de las diferentes leyes, a distinguir los que las formulan de aquellos a quienes se aplican, y a separar en su espíritu los poderes: los de los jefes, los del tribunal y los del parlamento (o sea el poder legislativo, el jurídico, y el ejecutivo). Uno de los grandes méritos de la autonomía es que gracias a ella todas estas nociones se asimilan por el método más vivo; los niños adquieren cierta técnica de la vida, de acuerdo con las leyes y con las instituciones creadas para el bien general. Puede afirmarse que por medio del método de autonomía estas ideas se viven.

Educación cívica

Después de lo dicho es superfluo preguntarse si el sistema de autonomía es capaz de procurar al niño una educación cívica; salvo cuando se trata de niños muy pequeños este método es, en este sentido, de una gran eficacia a condición de que se le aplique con lealtad y en forma sistemática y de que se le conceda lugar suficiente para su desarrollo. Como la escuela no posee todas las condiciones esenciales para la vida cívica, es necesario tomar en consideración la importancia de la vida cívica de los niños fuera de la escuela así como las relaciones que sostienen los alumnos entre sí, con los profesores, con el director, y con el consejero pedagógico recíprocamente. La autonomía puede ofrecer muchas ocasiones para la preparación cívica de los alumnos si se tiene presente la diferencia entre la teoría y la práctica y que todo sea apropiado a los niños. Cuando el sentido y la finalidad del método se comprenden con claridad, y cuando se aplican en las condiciones indicadas se producen siempre resultados positivos. Los hábitos contraídos por los niños en la práctica de la autonomía han demostrado su utilidad para su vida ulterior y los han capacitado para organizar cooperativas en los pueblos, para llenar importantes funciones, para la organizción de asociaciones y para contribuir a la constitución de ayuntamientos.

Problemas de las minorías

No son raras las clases donde se encuentran minorías nacionales o religiosas. Existen incluso escuelas cosmopolitas (Estados Unidos), una de las cuales cuenta entre sus alumnos 26 nacionalidades y cinco religiones diferentes. Esto no plantea, al parecer, un problema difícil; en las escuelas primarias los niños son demasiado jóvenes y no comprenden su importancia. En la enseñanza secundaria

la cuestión del derecho de las minorías se plantea con mayor nitidez, pero, generalmente, o bien no se toma en consideración porque la juventud es tolerante, o bien se evita, para no excitar un nacionalismo exagerado.

Sin embargo, en muy escasas escuelas se ha planteado abiertamente este problema, el cual no puede resolverse por el sistema de autonomía porque la influencia predominante es la de los padres y la de la sociedad. La autonomía desarrolla la tolerancia, pero es imposible evitar que los niños de las minorías se sientan poseídos del odio que respiran en el medio social que viven y que llevan a la escuela. La mayoría de las escuelas observan, sin embargo, que si el problema se plantea puede resolverse amistosamente y que los resultados, debido a la similitud de derechos y de deberes, son satisfactorios. La autonomía contribuye de este modo a procurar una buena educación de tolerancia dentro del dominio social.

Todo individuo que es honesto y trabaja bien es un buen ciudadano para el sistema de autonomía.

Existencia de partidos opuestos

El problema de la oposición de partidos que pueden entrar en el régimen de autonomía escolar es más fácil de comprender que de resolver. Sin embargo, apenas si se plantea.

Domina en general un espíritu de leal cooperación entre el comité y el resto de la escuela y los pequeños partidos opuestos, que a veces surgen, apenas si tienen duración. Además, cuando se forma la oposición, lo más frecuente es que sea a causa de cuestiones concretas solamente.

Donde con más frecuencia se forma una oposición abierta es en las últimas clases, cuando las pasiones políticas penetran en la escuela, pero se reducen fácilmente cuando amenazan la buena marcha de la autonomía.

Sin embargo, en muchos casos es de desear, y aún de estimular, la formación de partidos opuestos, pero, naturalmente, no en el dominio de la política; en algunos casos los alumnos de las clases se dividen en dos grupos iguales, con igual número de miembros y de funcionarios; en otros casos los muchachos y las muchachas forman partidos que se oponen, siempre dentro de una atmósfera de cortesía; las elecciones se hacen entonces siguiendo el sistema de representación proporcional.

Las pequeñas organizaciones o clubes conocen a veces la parcialidad y la revuelta; es que heredan las particularidades de asociaciones muy antiguas que, al agrupar a los alumnos por barrios o por calles, hacen surgir y oponerse entre sí sentimientos de un patriotismo local.

Pero estos grupos son efímeros y sus cuestiones no necesitan someterse a arbitraje. Cuando se presenta algún caso más agudo basta con que el maestro se convierta en árbitro.

IV. *Observaciones finales*

Actitud de los maestros

Hemos procurado hasta aquí determinar de qué manera contribuye la autonomía a la educación de los alumnos, cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles de este método; hemos abordado, incluso, algunas cuestiones primordiales referentes a su alcance psicológico, pero siempre con relación al alumno. Nos queda por aclarar otro aspecto, el punto de vista del maestro.

Pudiera creerse a primera vista que los alumnos, al ser autónomos e independientes, recaban para sí la mayor parte de las responsabilidades en la buena marcha de la organización. Pero no debe olvidarse que se trata de niños y que

la autonomía, a pesar de toda la libertad que se atribuye, es un método educativo que tiene sus exigencias particulares.

Este resumen quedaría sin terminar si no estudiase la cuestión que atañe indirecta, pero profundamente, a su utilidad práctica: el punto de vista del maestro. Se trata de determinar el esfuerzo que se exige al maestro dentro del sistema de la autonomía, de evaluar si los resultados responden a este esfuerzo.

A modo de explicación exponemos en serie y brevemente las observaciones generales más frecuentes a este respecto, formuladas por los maestros:

El valor de la autonomía depende del modo como se sirven de ella los maestros. Sólo el maestro que posee un profundo conocimiento de este método puede servirse de él. Sólo los maestros completamente abnegados, conocedores del alma infantil, muy pacientes y, sobre todo, de una perfecta rectitud pueden alcanzar resultados efectivos. Necesitan los adultos responsables una gran paciencia para triunfar, y también una gran fe en la juventud. Los maestros deben respetar la justicia e inculcársela a sus alumnos; los que no se hallen preparados para la organización de la vida colectiva se afanarán en vano. Es muy difícil forzar la simpatía de los maestros por este sistema; los maestros más aptos para trabajar dentro del método de autonomía escolar deben ser seleccionados y preparados especialmente; triunfarán las personas dotadas de sentido de organización y de tacto pedagógico. La autonomía deben aplicarla los maestros capaces y de mucha experiencia; este método mal comprendido crea el descontento y la indiferencia. Si el maestro no posee fuerza moral y perseverancia será mejor que no organice la autonomía ante el temor de enseñar a los niños el abandono de sus deberes. Si el maestro no está a la altura de su misión, la autonomía puede convertirse en una rutina o en una forma vacía. Los profesores deben tomar bien en serio la autonomía si no quieren que los alumnos pierdan confianza en ella; no se trata en este sistema de distribuir

diferentes funciones solamente, sino de organizar una actividad real.

La autonomía produce sus mejores resultados en las escuelas nuevas; todos los errores cometidos en el momento de introducir el sistema se producen cuando se ha pretendido hacerlo penetrar dentro de un antiguo sistema de educación. Muchas veces el contacto entre el viejo y el nuevo sistema ha sido suficiente para crear dificultades insuperables.

El sistema de autonomía escolar ha fracasado cuando no ha sido apoyado con la cooperación del cuerpo docente. Tampoco se facilita el éxito cuando se introduce en una clase solamente y no en la totalidad de la escuela empleándose simultáneamente métodos educativos diferentes, con maestros que practican el absolutismo pedagógico, trabajando a la par de los otros maestros que dejan a los niños en la libertad indispensable para el desarrollo de su autonomía.

Tampoco favorece el éxito cuando se aplica la autonomía con niños de diferentes edades que no hayan sido preparados con anterioridad.

El maestro que ha concedido algún poder a los niños no debe restringirlo a la primera dificultad, si no que debe respetar la resolución de los niños, no anularlos, y alentarlos para que mejoren.

Alivio y complicación en las tareas del maestro

Se sostiene diferentes opiniones sobre si el sistema de autonomía facilita o complica las tareas del maestro. Esta divergencia es más aparente que real.

El maestro de tipo antiguo habituado a fundar su autoridad sobre la fuerza y el temor, encuentra que la vida escolar que se desenvuelve dentro de la esfera de la autonomía es bastante penosa. El maestro de tipo moderno,

después de una corta experiencia del método, razonablemente adaptado y realizado con buen humor, lo aprecia en su valor justo.

Cuando el maestro es simpático y se entrega a fondo al trabajo con sus alumnos se siente aligerado en su tarea.

En sus comienzos la adaptación de la escuela al régimen de autonomía no significa un alivio para el maestro, pero pasado algún tiempo, cuando los niños se han habituado a él, constituye un verdadero descanso. Al principio significa incluso un aumento en el esfuerzo del maestro: trabajos suplementarios, complicaciones con los alumnos mayores demasiado independientes, etc. Pero este esfuerzo inicial queda ampliamente compensado por el mayor éxito que resulta del trabajo, el cual procura más amplia satisfacción al maestro.

En resumen: el trabajo no es siempre fácil pero resulta más eficaz y fructífero; ahora bien, requiere que el maestro posea una firme voluntad de no salirse de su papel de resorte secreto.

A modo de conclusión podemos afirmar:

1) El sistema de autonomía puede conducir a grandes errores; al principio puede parecer menos eficaz que otros sistemas de educación. Perseverando en él, el éxito corona los esfuerzos.

2) Los resultados de la autonomía escolar son, en defintiva, la felicidad y perfección.

3) El sistema de autonomía escolar, siempre que está bien orientado, conviene a todas las escuelas y a todos los niños.

LA AUTONOMÍA ESCOLAR EN UNA ESCUELA DE PRAGA

por la prof. A. GANTOVÁ

I

Deseamos que la juventud, en este momento de su educación escolar, 11-15 años, se inicie en la vida de la sociedad, de tal manera que al salir de la escuela, comprenda que su deber es participar activamente en ella.

Los principales medios de nuestra educación colectiva son:

1) La autonomía escolar; 2) Los clubes; 3) Las asambleas generales de toda la escuela.

LA AUTONOMÍA ESCOLAR

Los alumnos de todos los grupos eligen sus representantes que forman un comité general: El "Programa de las escuelas reformistas" considera que la autonomía forma parte de la educación cívica, pero subraya más bien su papel activo que su papel disciplinario.

El comité general de nuestra escuela se compone:

a) De *delegados* de grupos. Cada grupo elige libremente un muchacho o una muchacha. El conjunto de todos los delegados constituye el comité de la autonomía;

b) De *la comisión directiva* del comité compuesta por delegados elegidos en una sesión especial del comité; la

oficina está compuesta por el presidente, por el vicepresidente, el secretario y el secretario adjunto;

c) *"Los Pioneros"*, es decir los asistentes del comité en todos los grupos;

d) *Los oradores* de la escuela (uno o dos), elegidos por medio de un concurso de elocuencia;

e) *Jefes de los círculos* (*clubs*) organizados por la autonomía.

Todas las clases toman parte en las elecciones. Hasta ahora las elecciones han tenido lugar dos veces por año escolar, al principio de cada semestre. Las elecciones se anuncian por medio de carteles expuestos en el tablero de avisos, y en una asamblea general de toda la escuela; los delegados las recuerdan también a los maestros. Generalmente, los alumnos discuten las candidaturas por adelantado; si todos están de acuerdo, votan por aclamación, y si no por medio de un escrutinio secreto.

A) *Los delegados*

Los muchachos eligen un representante y las muchachas otra, a fin de que cada grupo tenga dos delegados. Éstos llevan la insignia del comité.

Debe reconocerse que las elecciones se han realizado siempre con la mayor seriedad. Los alumnos exigen más perfección de los delegados que de los otros camaradas: la conciencia en el cumplimiento de los deberes escolares les da una especie de garantía de la conciencia en la representación de sus intereses. Por ejemplo, si un delegado llega tarde a la escuela atrae la atención de todos: "¡Cómo, un delegado!" y si el maestro nombra un delegado entre los alumnos que han descuidado sus deberes escritos, se levantan algunas voces: "¡delegado!...". En las cartas dirigidas a la comunidad de una escuela rural con la cual nuestra

escuela estaba en relación, nuestros alumnos, hablando de la autonomía, han hecho observar que los delegados son "los alumnos modelo" (Recuérdese que los maestros no se mezclan para nada en las elecciones).

Es muy interesante observar a los "candidatos" a la delegación. Son, la mayoría de las veces, demasiado dignos para tratar de adquirir esta función por medio de una campaña electoral. Se hacen los indiferentes, especialmente las muchachas. Pero, a la larga, cuando la autonomía se ha afirmado y adquirido importancia crece más el valor de la función de los delegados, y entonces se ve cuántos alumnos la desean. Ocurre, sin embargo, algunas veces que por mediación de un amigo se desarrolla una verdadera campaña electoral antes de las elecciones.

¿Cuáles son los deberes de los delegados de grupo?

1) Recogen las proposiciones y los deseos de los alumnos de su grupo para presentarlas a las sesiones del comité. Estas proposiciones y estos deseos son numerosos: creación de los diferentes círculos o "clubes", organización de "matches" contra los equipos de otras escuelas, veladas teatrales para Navidad, visitas a las fábricas vecinas, etc.;

2) Los delegados representan a su grupo en las diferentes manifestaciones públicas, por ejemplo, las fiestas escolares, las visitas a las escuelas; ofrecen informes a los diferentes grupos o a la asamblea general, se encargan de la correspondencia, etc.;

3) Los delegados colaboran también con las otras funciones de su grupo (vigilancia del orden y de los vestuarios) y sobre todo con los asistentes, los pioneros, cuya actividad controlan también de vez en cuando;

4) Los delegados están encargados de mantener el orden durante el paso de los alumnos de una clase o de un laboratorio a otro. Es costumbre que la muchacha abra la marcha y que el muchacho la cierre.

B) *Comisión directiva del comité*

Como ya hemos visto, la comisión directiva se elige por los delegados, en una sesión especial. Estas sesiones son especialmente interesantes cuando se elige presidente. La primera elección estuvo muy influída todavía por el maestro que se ocupaba de la autonomía (aunque los alumnos no se daban cuenta de ello); pero las elecciones siguientes probaron que la voluntad de los niños se había ido afirmando y fortaleciendo cada vez más. Los adultos se admiran de la manera cómo los niños critican la actividad del último presidente y cómo aprecian sus cualidades útiles para la comunidad y le son fieles cuando se ha mostrado capaz. Ocurre que a pesar del deseo del cuerpo docente de ver nombrado presidente a un alumno preferentemente (por el deseo de que vayan alternando) y aunque el maestro, miembro del comité, haya recomendado a otro candidato, los alumnos han reelegido a su último presidente a causa de sus excelentes cualidades.

Antes de la elección del nuevo presidente, se comparan las cualidades de los diferentes candidatos; se elige una terna, uno de los cuales es promovido a la presidencia, a continuación van las elecciones de vicepresidente y del secretario general.

Deberes de la comisión directiva

1) La comisión directiva representa a la escuela en el exterior, lo que ocurre con frecuencia, como lo demuestran los ejemplos siguientes: el comité de padres ha enviado a la escuela la bandera nacional y en otra ocasión la bandera de la escuela. También le ha entregado una enciclopedia. Estos dones se han hechos directamente a la comisión directiva y el presidente ha dado las gracias al comité de

padres. O también, habiendo muerto el padre de un alumno, la comisión directiva ha estado presente en los funerales y el orador de la escuela ha pronunciado un discurso. Otro caso más triste todavía fué la muerte de un alumno. La comisión directiva y el grupo del alumno fallecido tomaron parte en los funerales; no solamente le fué ofrecida una corona por la comisión sino que en seguida se ocupó de allegar recursos en favor de la familia, que era pobre.

2) La comisión directiva elabora el orden del día de las sesiones del comité, sobre los siguientes asuntos que se imponen racionalmente:

a) De la vida escolar, los acontecimientos y los hechos de la semana en la escuela y fuera de ella;

b) De la correspondencia dirigida de vez en cuando a la autonomía escolar aunque generalmente sea la escuela la que la trasmite (para esta correspondencia en el corredor de la escuela se ha colocado un buzón);

c) De las relaciones de los delegados de los diferentes grupos que conciernen especialmente a la elección de pioneros y a los hechos cotidianos.

3) La comisión directiva vigila a los delegados, a los pioneros y a los otros alumnos en la aplicación de las decisiones tomadas por la autonomía escolar.

Los miembros de la comisión directiva llevan un brazalete rojo.

Los miembros del comité cumplen su tarea muy concienzudamente. Este control no debe hacerse para subrayar la superioridad de los vigilantes, ni con brusquedad, sino amable y firmemente.

Por lo demás, el principio que pide el frecuente cambio de todos los funcionarios, constantemente recordado a los alumnos, constituye el mejor remedio a la presunción. El presidente no puede ser elegido más que dos veces seguidas como máximo.

El presidente de la autonomía

Lleva el título de "starosta skoly", es decir el "maestro de la escuela". Representa un papel considerable dentro de la autonomía escolar.

Preside las sesiones del comité, abre y cierra las asambleas generales de la escuela, da cuenta a todos los alumnos de las decisiones del comité y de las otras comunicaciones; en algunos casos, en el curso de las sesiones del comité y de las asambleas generales, elogia o reprende a tal o cual de sus compañeros. Recibe oficialmente a los huéspedes de la escuela. Acepta y ofrece regalos en nombre de la escuela; los delegados y los pioneros prestan juramento ante él.

Desde el año 1930 ha habido tres "maestros de escuela": dos muchachos y una muchacha. El primero era un alumno que pertenecía a un grupo de primer año aunque tenía más edad que sus compañeros, por haber fracasado en la escuela secundaria. Al principio algunos alumnos, sobre todo los de los grupos superiores, no sentían por él ningún respeto. Dió prueba de tanta energía y de tanto sentido de organización que logró fácilmente sobreponerse a las dificultades de los comienzos y estableció la autonomía sobre una base sólida. Se le veía por todas partes preocupado y apresurado; rodeado de sus delegados vigilaba el orden en las clases y en los corredores; devolvía a los alumnos los objetos perdidos; aconsejaba a sus camaradas; exponía en el tablón de anuncios programas de estilo lapidario; reclamaba la colaboración y la solidaridad de todos y concluía siempre con una divisa.

Sus funciones lo habían envejecido, su frente se fruncía y muy a menudo ha tenido que ser moderado en su ardor. Al mismo tiempo, se reveló por su tenacidad como uno de los mejores alumnos de la escuela, y pudo, después del primer semestre, pasar del grupo C al grupo A; aquel año, después de haber salido triunfante del examen de la tercera clase que saltó, entró en la cuarta.

No tenía más que un defecto; ser un mal orador. Temblaba cuando se veía obligado a hablar en público, y los alumnos acompañaban despiadadamente sus alocuciones con observaciones maliciosas. Pero gracias a su tenacidad, venció esta debilidad y habla hoy con cierta soltura.

Este presidente se vió obligado, en general, a luchar contra una fuerte oposición de alumnos: eran los principios de la autonomía a la cual los alumnos no estaban todavía habituados y cuya importancia no se había reconocido todavía. De tal manera demostró ser un buen presidente para la autonomía, que la mayor parte de los maestros y el director de la escuela encontraban que no debía hacerse una nueva elección.

Sin embargo, fué elegido a continuación un alumno de la segunda clase que demostró tener otras cualidades excelentes. Este joven lo hacía todo con mucha facilidad. Como cosa de juego, vigilaba el orden en los vestuarios; organizó un match contra el círculo deportivo de la escuela vecina; sin dificultad alguna, mantenía la colaboración entre todos los delegados. Poseía un gran encanto personal y era muy sagaz; no se agitaba ni se enfadaba nunca; era risueño, paciente y tenaz; se sentía en él la influencia de una buena educación familiar. Durante el recreo mantenía el orden en el corredor y hacía salir a los alumnos de sus clases; era a la vez serio y alegre, y si alguno le replicaba por medio de una broma, en lugar de ofenderse, tomaba la revancha riéndose.

Su conducta con respecto a las muchachas fué también muy notable. Era correcto, servicial y fino. Desde este punto de vista, su influencia sobre todos los muchachos de la escuela fué considerable.

Era además un buen orador, dotado de una voz potente y un buen deportista. Su popularidad no estuvo en peligro más que una sola vez, antes de las elecciones durante la primera asamblea que él presidía, en el curso de la cual dos o tres alumnos expresaron cierto descontento. El joven pre-

sidente quedó dolorosamente apenado y cuando se abrieron las elecciones deseó con voz emocionada al nuevo presidente que encontrara más agradecimiento que el que le habían demostrado a él.

Este último presidente fué reelegido a pesar de la proposición del representante de los maestros que quedó desechada.

¿Cuál es la actitud de las muchachas hacia la autonomía? Su igualdad con los muchachos está garantizada por el reglamento de las elecciones; pero al principio del experimento sus delegadas eran poco activas en el seno del comité; se mostraban indiferentes, incluso hacia su propia elección; lo contrario de lo que se ha afirmado en la conferencia de los maestros de las escuelas reformistas de que las muchachas más maduras, más hábiles, y más tenaces están siempre a la cabeza de la autonomía. En cambio, en nuestra escuela, a pesar de las frecuentes instigaciones por parte de las maestras, se ha llegado incluso al caso de una muchacha que ha transferido un informe que debía hacer dando cuenta de una excursión escolar a un alumno de la primera clase que lo hizo y lo presentó. Era sin embargo una muchacha muy activa y capaz.

Sin embargo, al año siguiente una alumna atrajo la atención de todos por su interés hacia la autonomía: llevaba al comité numerosas propuestas penetrándose del verdadero sentido de las cosas e imponiéndose a todos por su espíritu reflexivo.

Esta muchacha, alumna de la primera clase (en la época en que había tres clases de tercera), fué elegida presidente.

El efecto de esta elección fué considerable entre las muchachas que parecieron despertarse. Las muchachas de más edad de las terceras clases saliendo de su indiferencia, empezaron a interesarse por la autonomía escolar y a trabajar. Al mismo tiempo, la tercera B libraba una verdadera batalla para enviar una delegada. El primer paso estaba

dado y desde este momento el interés y el deseo de actuar conquistaron a las muchachas.

Aunque no fuera elegida por unanimidad, la presidenta se presentó muy bien, agradeció la confianza que se le mostraba y reclamó un poco de indulgencia: "debéis comprender, que no soy más que una alumna de la primera". A continuación desarrolló el plan de lo que la autonomía en su opinión debería haber acometido. En la asamblea general que siguió, el antiguo presidente la presentó a los niños y la felicitó muy sinceramente.

La nueva presidenta es una buena oradora, tiene iniciativas y capta rápidamente todas las situaciones. Esto se ve, por ejemplo cuando recibe visitas: sin ninguna preparación, sabe hacer una alocución cálida y sin énfasis, que sorprende agradablemente y dirige bien los debates; sus proposiciones, por su manera de presentarlas, resultan simpáticas. Los muchachos incluso los de más edad que ella, la respetan. Tienen mucho que hacer porque las tareas de la autonomía son cada vez más numerosas. En la elección siguiente fué reelegida y esta vez por unanimidad.

Una observación más sobre la manera de escoger y sobre la elección de los presidentes: según la experiencia, los presidentes y presidentas ejercen, por su ejemplo, una gran influencia sobre los otros alumnos, el ejemplo, se reconoce como uno de los medios más eficaces de educación. Si se presentan a los alumnos por los maestros ejemplos de buenos muchachos, éstos resultan "escolares" y artificiales y corren el riesgo de suscitar la oposición. Sabido es cuanto odian los niños a los "niños modelos" cuyo egoísmo e hipocresía conocen.

Si los presidentes están bien elegidos es natural que dejen una impresión fuerte y duradera. Se ha observado la impresión producida por la tenacidad del primer presidente del segundo hacia sus camaradas, el valor de la presidenta y la consideración de que era objeto. En efecto, no es necesario buscar "modelos" artificiales; los que surgen por el

método de la autonomía son modelos naturales por su propia actividad, que los camaradas imitan inconscientemente.

El secretario

El secretario: Colabora con el presidente, ejecuta las órdenes del comité, redacta las actas de las sesiones; éstas se inscriben en un libro especial, se copian después y se colocan en el cuadro de avisos en el corredor.

Los pioneros

Para ampliar y profundizar su actividad, la autonomía escolar, decidió instituir "pioneros"; éstos son alumnos de buena conducta que se presentan voluntariamente. Cada grupo tiene varios, cinco como máximo; su tarea consiste en velar por la buena reputación del grupo. En general, los futuros delegados se eligen entre ellos porque ya están al corriente del sistema.

La institución de los pioneros es muy acertada para la autonomía, porque forma y enriquece de un modo natural a los buenos elementos del grupo.

Los pioneros son aceptados por el comité y su nombramiento se anuncia a continuación a los alumnos.

El orador de la escuela

Desde los comienzos del primer año escolar se decidió la designación de un orador de la escuela. Se organizó, durante una asamblea general un concurso de elocuencia que provocó una gran agitación. Cada clase presentó algunos

candidatos, muchachos y muchachas, que tuvieron que pronunciar un corto discurso sobre un tema dado (el teatro, el cine, los deportes, el tabaco, etc.). Un comité especial formaba el jurado y con la colaboración de toda la asamblea se eligió a un candidato que se distinguió como mejor por la calidad de la forma que ganó la simpatía de los niños.

Este concurso suscitó un interés extraordinario; quince días después, el comité recibió una carta indicando que la elección no había designado a un orador conveniente, porque le faltaban "las cualidades interiores" indispensables para esta función, pues su conducta no estaba de acuerdo con lo que él interpretaba con talento.

Al año siguiente se organizó un nuevo concurso que suscitó un enorme interés. Dió lugar a una apretada lucha entre el orador del año precedente y un nuevo candidato. Los niños tuvieron esta vez en cuenta también las cualidades morales, de tal manera que el antiguo vencedor, a pesar de todo lo que hizo, tuvo que ceder su puesto.

El orador habla en algunas ocasiones por delegación del comité, por ejemplo en favor de las "campañas".

Sesiones del comité

Tienen lugar todas las semanas; debido a su frecuencia son de corta duración, de media hora a tres cuartos de hora; más largas, fatigarían a los niños. Las actas de las sesiones se colocan en el tablón, en el corredor.

La presencia de los delegados es obligatoria; después de tres ausencias no motivadas son destituídos. Los pioneros pueden asistir a las sesiones del comité.

El orden del día de las sesiones está elaborado por el presidente y el secretario; durante la sesión, las proposiciones de los delegados prestan cierta animación. Ocurre a veces que se consagren varias sesiones a un solo proble-

ma, por ejemplo, la organización de un nuevo club, el diario escolar, etcétera.

El cuerpo docente está representado en el comité por el maestro especializado en la autonomía. Habiendo hecho los alumnos ciertos proyectos que hacían indispensable la colaboración directa del cuerpo docente (por ejemplo negociaciones con la asociación de padres, o con relación a las representaciones de cine, a la compra de los materiales de juego y deporte, a la publicación del diario escolar, a la organización de los clubes), se sintió la necesidad de invitar a otro miembro más del cuerpo docente para interpretar y defender en las reuniones de los maestros los deseos de los alumnos y también para servir de intermediario entre la autonomía y el cuerpo docente. Desde entonces los maestros tienen siempre en su orden del día un párrafo permanente para las relaciones con la autonomía. Por otra parte, los alumnos consiguieron que su delegado participara en las reuniones de los maestros estando esta participación limitada solamente a los casos extraordinarios. De esta manera se ha llegado a una colaboración regular de la autonomía con el cuerpo docente, que se desenvuelve de una manera regular y que resulta muy útil.

Las sesiones más interesantes son al principio del año escolar, especialmente las de las clases inferiores: el apresuramiento y la emoción de esos pequeños delegados, su seriedad, su atención concentrada y su ardor primero animan las sesiones.

Duración de las funciones

Al principio, los mandatos eran por tres meses, pero la experiencia ha demostrado que resultaban más favorables cinco meses, así es que las elecciones tienen lugar dos veces al año. Por lo que respecta a las funciones del presidente, se ha llegado a la conclusión de que no es bueno

que el presidente llene esta función demasiado tiempo: primero, es necesario que descanse de las preocupaciones y de los trabajos que se ha impuesto; después, los niños encargados de esta tarea a la vez honorable y cargada de responsabilidades correrían el riesgo de envanecerse. El hecho de que cada uno puede llegar al cargo siendo un simple alumno es excelente y saludable.

A la expiración de su mandato, el comité presenta, durante una asamblea una memoria sobre su actividad, que suscita observaciones por parte de los alumnos.

Hubo un movimiento de oposición al "gobierno" del comité; los alumnos de la oposición organizada tomaron el nombre de "rebeldes" y bajo la dirección de su jefe criticaron violentamente la administración de la autonomía.

Pero esta oposición quedó muy debilitada después de la salida de la escuela de sus principales miembros, y la adhesión de sus otros miembros a la autonomía; continuó sin embargo sosteniéndose tan pronto creciendo, como disminuyendo. Su existencia es muy útil para la autonomía y prueba el interés que por ella sienten los alumnos; peor sería la indiferencia y la apatía.

Una observación más antes de terminar nuestro relato sobre la organización de nuestra autonomía. No recomendamos para ella reglas completamente fijas como es costumbre en las sociedades y asociaciones de adultos. Evidentemente son necesarios algunos principios como base, pero debe reinar una cierta elasticidad que permita responder a todas las nuevas necesidades. El reglamento es una forma; pero lo principal para los fines educativos es el contenido.

Organización del trabajo escolar interno con el método de la autonomía

En sus comienzos, la autonomía se preocupaba sobre todo de la actividad autoeducativa en las cosas menudas;

los pequeños defectos y las pequeñas faltas de los alumnos representaban en la enseñanza graves obstáculos para la educación colectiva y para el trabajo individual.

Ésta es la razón por la cual se publicaron al principio reglas de conducta que se recordaban con frecuencia a los alumnos. Al aumentar el número de alumnos y al no ser éstos los mismos de un año para otro, los reglamentos se han modificado y se han comentado cada año. Este año se han redactado bajo forma de máximas como el Decálogo para evitar el antiguo sistema, pesado e indigesto.

He aquí nuestro decálogo:

1. La autonomía es para nosotros;
2. El piso bajo pertenece a las muchachas, el primer piso a los muchachos;
3. La tranquilidad es necesaria para el trabajo, por consiguiente: Silencio;
4. Somos seres humanos hechos para andar y no para correr como insensatos;
5. ¿Quién es aquél que circula todavía a la derecha? Llevad la izquierda;
6. La escalera sirve únicamente para subir y bajar; no se debe arrojar nada por ella;
7. Arrojad las basuras en los cestos-papeleras;
8. ¡Hola! los recreos nos pertenecen;
9. Las clases de la escuela deben estar ventiladas;
10. Siempre corteses, con sonrisas.

Después de empezar el año escolar, se consagró una asamblea entera al problema de la disciplina, de la buena camaradería, y del mantenimiento de ciertas formas sociales. Toda la sesión, salvo una introducción del director de la escuela, fué dirigida por la presidenta del gobierno autónomo que comentó el reglamento, después de haberlo discutido y que los alumnos prometieron respetar; esta manifes-

tación tuvo como consecuencia una considerable influencia sobre la conducta de los alumnos.

Debido al gran número de niños pareció necesario convocar frecuentemente asambleas generales para discutir exclusivamente los asuntos importantes de la escuela así como la disciplina. Esta asamblea administrativa es ahora mensual.

Para eliminar algunas faltas y quebrantos de la disciplina, se les aísla y pone en evidencia, sirviendo de temas para las "campañas educativas" de las cuales se recuerda a los alumnos durante algunos días (una semana) y por todos los medios. La asamblea administrativa es la que decide la urgencia y la necesidad de una "campaña"; los defectos a combatir se señalan en carteles y en llamamientos a menudo irónicos e hiperbólicos. Durante los recreos, los oradores de la escuela hacen discursos por los corredores refiriéndose a ellos. Un comité especial controla la marcha de la "campaña", comprueba su éxito o su fracaso y decide interrumpirla o prolongarla.

La "campaña" representa para la escuela una gran tensión; para ser eficaz debe seguir de cerca la máxima inicial.

Los resultados de la "campaña" se proclaman en la "asamblea" en donde se mencionan las clases que han obtenido los resultados más satisfactorios, aquellas en las que los defectos eran más graves, e incluso ciertos casos individuales.

Las campañas son seguidas por un período de descanso; en efecto no es deseable que las "campañas" menudeen, ni que sigan de cerca ni se prolonguen demasiado.

He aquí algunas de las "campañas" emprendidas por la autonomía en el curso de un año: campaña de la limpieza, de la buena escritura, del buen comportamiento en los corredores, de la economía, del vestido conveniente para la escuela, etc.

Las campañas se organizan cuando más una vez al mes. Gracias a ellas cultivamos las buenas maneras. Las

"campañas" resultan de la vida escolar y las inspira la actualidad; al principio se ocupan de pequeños problemas, de bagatelas de disciplina, pero más tarde se abordan temas más amplios y profundos, sugeridos por la lectura, por el deseo de perfeccionamiento moral, por los grandes ejemplos. por los movimientos sociales, etc.

La autonomía posee un sistema progresivo de sanciones: primero, represión hecha por un delegado o un pionero; segundo, represión por el presidente de la autonomía; tercero, censura delante de los miembros del comité; cuarto, censura delante de la asamblea general.

Estas dos últimas sanciones son muy importantes y figuran en las actas de las sesiones. Son muy eficaces, pero se emplean solamente en casos de extrema necesidad. El amor propio representa su papel y el culpable suplica no ser objeto de una censura pública. Este año, por ejemplo, la conducta de algunos alumnos de la cuarta clase dejaba bastante que desear; el maestro de clase los advirtió que tenía la intención de consultar al comité de la autonomía para rogarle que los censuraran públicamente, en presencia de los padres, en la asamblea general; esta simple amenaza fué bastante para mejorar considerablemente la conducta de los culpables.

Nuestra experiencia ha probado que la autonoímía no debe convertirse en un tribunal. Si esto aconteciera, se apartaría de su finalidad; sin embargo, no debe privarse completamente de la aplicación de las sanciones. Por otra parte, la tarea del cuerpo docente es velar para que este poder no degenere.

Los esfuerzos de la autonomía se dirigen en su mayor parte hacia el trabajo en los clubes de los que hablaremos más adelante. Existen además otras actividades debidas a la iniciativa de los alumnos y cuya finalidad es preferentemente instructiva:

1) *Excursiones y visitas.* Por ejemplo al municipio; allí los alumnos conocieron el orden del día de la sesión

del consejo municipal, las comunicaciones del relator, los discursos de la oposición, las réplicas, etcétera.

2) La autonomía organiza también todos los años una *velada familiar*, cuyo beneficio se ha entregado siempre a la dirección de la escuela, la que de acuerdo con el comité, decide el empleo de esta suma y da cuenta de ello a la autonomía misma.

3) La autonomía mantiene correspondencia con diferentes personas, asociaciones y escuelas.

4) Mantiene constantes relaciones con la Y.M.C.A. y con la autonomía de las escuelas vecinas; una de ellas incluso ha pedido explicaciones sobre algunos puntos de nuestro sistema (que le fueron dadas por dos delegados), y otra sobre nuestra colaboración deportiva.

5) Se va a realizar un acercamiento todavía más eficaz entre las escuelas reformistas con la publicación de un *periódico* actualmente en preparación común para todas las escuelas, y aparte la autonomía de los alumnos recibe los *regalos* destinados a la escuela, etc.

Los clubes

Una gran parte de la actividad de la autonomía se concentra en los diferentes clubes escolares; los alumnos se agrupan en ellos de acuerdo con sus intereses, de suerte que la vida social es más característica en estas pequeñas sociedades que en las asambleas generales y difiere también de la de las clases.

Los clubes comprenden a alumnos de todos grados y de todas las clases, agrupados solamente por el interés; la participación en ellos es facultativa y las relaciones del maestro y de los alumnos más libres, fomentando de este modo el mutuo reconocimiento. El trabajo no está delimitado por los programas escolares, y las cuestiones que inte-

resan especialmente a los alumnos pueden profundizarse hasta el punto que ellos deseen.

En los clubes, los alumnos designan sus funcionarios y dirigen ellos mismos las sesiones; el maestro representa el papel de un consejero y de un "leader" especial. El plan de trabajo se trata en las primeras sesiones y se tienen en cuenta todos los deseos de los alumnos, a fin de que éstos se encuentren en el club como en su propia casa.

Pronto se hace sentir la necesidad de una colaboración más estrecha entre los miembros del comité de la autonomía y los presidentes de los diferentes clubes: así pues se ha tomado el acuerdo de que los presidentes participen en las sesiones del comité e informen sobre la actividad de su club. Otra forma bastante frecuente de colaboración simultánea es la de dos clubes diferentes, por ejemplo, la del club artístico y del club literario para la redacción de un diario escolar o la del club de canto y la del club de rítmica, etc.

Los presidentes de los clubes presentan también sus informes a las asambleas generales.

Cada uno de estos clubes comprende de 20 a 60 miembros, o más. Los clubes nos ofrecen la ocasión de conocer otros aspectos de nuestros alumnos, que no es posible apenas durante las horas de enseñanza: las cualidades de su carácter, su complacencia hacia sus camaradas, su adhesión, su espíritu de organización, su abnegación (olvido de ellos mismos), su disciplina; por otra parte, su egoísmo, su intolerancia de la educación familiar se destaca muy especialmente en los clubes, sobre todo en lo que respecta al orden y al bienestar, o sus contrarios.

El trabajo de los clubes es extraordinariamente útil para las asambleas generales, que no podrían prescindir de su concurso.

Las asambleas generales

Los alumnos de toda la escuela se reúnen una vez por semana durante una hora en la sala de conferencias; esta asamblea es necesaria para informar a los alumnos de la vida escolar y de los proyectos del director de la escuela, de los miembros del cuerpo docente y de la autonomía, y también para instruirlos y divertirlos.

Nuestras asambleas representan así el papel de un cierto contrapeso a la individualización excesiva que practicamos con todo conocimiento de causa, durante las horas de enseñanza; pero se dirigen principalmente a la educación. Deben desarrollar la dedicación a la escuela y la noción de comunidad.

Las asambleas tienen pues un carácter sobre todo educativo, pero también instructivo y recreativo. Es conveniente hacer por adelantado un plan aproximado de las asambleas del año entero. Este año los temas principales son los siguientes para el primer trimestre: primero la verdad y la justicia; segundo, la instrucción; tercero, la naturaleza; cuarto, el trabajo; quinto, el reposo.

Las asambleas están dirigidas por el comité de la autonomía, especialmente por su presidente, que las abre y las cierra.

El fin educativo se persigue en las asambleas por los siguientes medios: alocución de los maestros, de los alumnos, o de los invitados, discusiones, declamaciones, canciones, representaciones teatrales, producciones teatrales, rítmicas, gimnástica, teatro de marionetas y de fantoches, películas, proclamación de "campañas", etc.

Estos diferentes medios convergen siempre hacia una idea central y definida que representa el núcleo de cada asamblea.

Además, por medio de una especie de 'diario hablado", los niños se informan de los hechos importantes de la semana, en el interior y en el exterior de la escuela.

Por último, en cada asamblea, el presidente u otro miembro del comité da cuenta de la actividad del comité y los presidentes de los clubes dan conocimiento de sus empresas, de los resultados de los matches, etc. Al aumentar la actividad de la autonomía se decidió dedicar una asamblea completa por mes únicamente a la organización de la autonomía; es bueno hacer constar que estas asambleas son las más interesantes. Es una satisfacción para nosotros y un buen testimonio para la educación colectiva ver al presidente dirigir la sesión libremente y con seguridad, con la colaboración de los otros miembros del comité, y, sobre todo, comprobar el interés que manifiestan todos los niños y su participación activa.

En general, podemos decir, que gracias al perfeccionamiento y al desenvolvimiento de la autonomía, las asambleas también se transforman. El antiguo método de sesiones por el que los diferentes puntos del programa se seguían rigurosamente, ha sido reemplazado por el "forum" en estrecha unión con la vida escolar. Los alumnos participan en ella cada vez más, no solamente en las partes previstas ya en el programa, sino por las manifestaciones que son naturales a ellas así como a su vida escolar.

Los "concursos" o los "torneos" representan también una forma especial de las asambleas y despiertan un gran interés en los niños, por ejemplo, el torneo de oradores y el concurso de declamación. Los vencedores reciben diplomas y los otros participantes certificados.

Sin embargo, nuestras asambleas no se dirigen hacia un éxito superficial y a un énfasis teatral sino a que los niños se vuelvan más animosos y más independientes.

El diario escolar

Esta iniciativa fué tomada por el club literario, que se encargó de su ejecución. A este fin se han formado varios grupos: uno, para redactar los artículos instructivos, las

noticias, la crítica de las "campañas", etcétera; otro, para la parte recreativa del diario y las informaciones deportivas; hasta se ha formado un grupo de poetas. Se designaron corresponsales encargados de las relaciones con otras escuelas y se formó un equipo responsable de la presentación del diario y de las ilustraciones. El diario fué bautizado "El Eco"; apareció durante dos años, cuatro veces por año. Ahora ha sido sustituído por un diario impreso, publicado colectivamente por los órganos autónomos de los alumnos de las escuelas primarias superiores experimentales. Como nuestra escuela asumió varias tareas administrativas en esta empresa, fué natural que la autonomía estuviera muy ocupada en ellas y que se hiciera necesario que uno de los miembros del cuerpo docente acudiese en ayuda de los niños que carecían totalmente de experiencia en este dominio.

Los símbolos de la colectividad escolar

Estos símbolos son: el himno y la bandera escolar. Cada una de nuestras escuelas reformistas posee un himno propio que cantan en cada asamblea. Nuestra bandera escolar ejecutada según el proyecto de un alumno es un donativo de la asociación de padres; su presidente, al entregarla a los alumnos, formuló votos para que la bandera fuera el símbolo de las más bellas esperanzas fundadas sobre los alumnos.

En cuanto a nosotros, los maestros, procuramos evitar que estos dos símbolos conduzcan a una cierta inclinación hacia las cosas superficiales brillantes y bullangueras frecuentes en las asociaciones de adultos. Hablamos solamente de los símbolos de las colectividades escolares que los alumnos reconocen como suyos y que son un medio feliz de prestar mayor solemnidad y más poesía a la idea de la colectividad representada por estos dos símbolos.

[illegible]

II

LA AUTONOMÍA ESCOLAR EN POLONIA

Por el Dr. ADAM ZIELENCZYK

A primera vista, la autonomía escolar tal como se halla organizada en las diferentes escuelas polacas, ofrece caracteres tan diferentes, incluso divergentes, que en su realización no se distingue de la de otros países. Parece como si los diferentes principios y tendencias que dirigen la autonomía en otros países hubiesen encontrado aquí su expresión combinada.

La autonomía tal como se aplica en las escuelas polacas es relativamente reciente: el 88 % de los ensayos se remontan a los 11 últimos años y el 48 % a los 4 últimos. Es pues natural que las nuevas corrientes de ideas, procedentes de principios y tradiciones en su mayoría extranjeros, hayan ejercido una influencia primordial sobre la organización de las autonomías de los escolares; encontramos la confirmación de ello en las listas de las lecturas que han sido casi siempre el punto de partida de la autonomía, y que contiene 32 nombres de escritores (sin contar los autores no citados de folletos y artículos). Estos escritores pueden ser considerados como los fundadores, los teóricos, los historiadores y los promotores del movimiento de la autonomía de los escolares extranjeros; ellos son los que han introducido esas instituciones en Polonia. Así es como han contribuído a la formación de la autonomía en las escuelas

polacas las diversas influencias extranjeras; más recientemente se han imitado incluso los caracteres propios de ciertas escuelas especiales, inspirados en modelos extranjeros.

Sin embargo, la autonomía no es una noción completamente nueva para las escuelas polacas. Los estatutos de la Comisión de Educación de 1783 ya la mencionaban; cierto es que su aplicación era limitada; pero estaba en el espíritu de la gran reforma de la instrucción, emprendida por la comisión para hacer de la escuela, expresión indirecta de una modesta tradición, un instrumento consciente de perfeccionamiento, no solamente intelectual, sino también social y moral. Para la autonomía, el alumno debe persuadirse de la importancia y de la necesidad de su colaboración con el maestro dentro de los dominios accesibles a él. Gracias a los trabajos atribuídos a la autonomía en la vida escolar, los niños pueden adquirir el sentido de las responsabilidades y las virtudes que necesitarán más tarde, en la vida cívica. Los estatutos de la Comisión de Educación contenían, además, el principio de los tribunales escolares que llegaron a ser uno de los rasgos característicos de la autonomía contemporánea: "que los alumnos que no se pueden reconciliar entre sí designen, de entre sus camaradas, los árbitros y los conciliadores, a cuyas decisiones estarán obligados a someterse; si no encuentran que sus camaradas son suficientemente competentes, rogarán al profesor de moral que elija tres alumnos; en el caso de que las decisiones de estos alumnos no fuesen admitidas, el profesor de moral, será el que juzgue"[1]).

La Asociación de "filomatas", es decir, amigos de la acción, en Vilna, contribuyó a desarrollar la autonomía escolar y a extender la actividad de los alumnos; se dirigía especialmente a la juventud académica, alrededor de los 16 años de edad; pero ciertas secciones aceptaban alumnos

[1]) Leyes de la Comisión de Educación, cap. XXIV, 6º.

que hubiesen terminado el quinto grado de los colegios y, en casos excepcionales, prescindía de esta condición.

Las leyes sucesivas de esta época demuestran el desarrollo gradual de los principios de la asociación de "filomatas" y, por consiguiente, de su actividad. Se puede leer en sus primeros estatutos de 1817: "Los ejercicios científicos es decir el arte de escribir, y la inter-ayuda en la instrucción son los fines que se atribuye la Asociación de filomatas". No son exclusivamente "los ejercicios científicos" y "la inter-ayuda en la enseñanza" los que se esfuerzan por realizar, sino también el perfeccionamiento moral, la propagación de la instrucción entre todos los alumnos y el pueblo y la inter-ayuda en todas las esferas. En 1819, en una tercera redacción, nos encontramos con que los fines de la Asociación se habían ampliado y confirmado: "Inculcar a la juventud polaca la pureza moral, excitar su patriotismo, despertar su deseo de instrucción, utilizar toda ayuda mutua con fines de perfeccionamiento mental, reforzar una unión saludable procedente de la semejanza de edad y de educación, acentuar la instrucción nacional a medida que los niños crecen, en resumen trabajar para el bien y para la prosperidad del país son los fines de la Asociación de filomatas".

A decir verdad, solamente un grupo restringido de miembros elegidos y experimentados participó en esta realización; el resto de la juventud estaba sometido a una especie de concursos, constituídos por los "cursos preparatorios", antes de que se les otorgara las funciones de "agentes de enlace" o de ser admitidos en los "clubes o asociaciones de amigos", en las organizaciones "Promienistych".

La asociación de los "Filaretas", es decir amigos de la lucha, era una organización extra-escolar de la juventud académica, que se reclutaba con escolares; pero se extendía a la juventud entera, particularmente a los alumnos de los Liceos. Esta asociación poseía estatutos que no habían sido ni impuestos ni aceptados, sino que se desprendían de sus

fines y de sus principios; desde el punto de vista administrativo, imitaba a las asociaciones más antiguas. La Asociación de los "filaretas" realizó pues la autonomía en su más esencial y amplia significación. Esta organización, desarrollada de ese modo por sí misma, satisfizo sus ideas y sus aspiraciones. La atmósfera social y política de entonces forzó a la asociación a prescindir de la ayuda competente de los adultos e incluso a evitar su tutela, por medio de una cláusula de disimulación. Cuanto más dificultades hallaba la Asociación en su camino, tanto más adquiría independencia en su propio gobierno y su propia educación. Los principios de la autonomía se concibieron teóricamente una treintena de años más tarde; fueron incorporados a la teoría pedagógica por Bronislas Trentowski en su excelente obra "Chowanna" (primera edición, 1842). Trentowski quiere que el alumno sea disciplinado, no por un sistema superficial y pasajero, por órdenes y por prohibiciones, sino por su libre sumisión a leyes aceptadas por todos. Trentowski llamaba ya a esto "autonomía escolar"; esperaba de este método determinados resultados educativos: "En cuanto uno de vuestros alumnos viole los reglamentos, reunid a sus camaradas en tribunal de honor para que lo juzguen. *Todos desean ser juzgados por sus iguales;* el rey por los reyes, el sabio por los sabios, el poeta por los poetas, el niño, consiguientemente, por los niños. El juicio de los camaradas indigna menos al culpable y lo impresiona mucho más que el juicio del maestro. Transformad el tribunal de honor juramentado en un cuerpo lesgislativo (parlamento), que será la fortaleza de la verdadera libertad. Que los alumnos hagan sus leyes por sí mismos y así no serán necesarias vuestras órdenes y prohibiciones; vosotros representaréis al secretario del parlamento y al guardián de las leyes. Dios ha destinado a los escolares para que se gobiernen ellos mismos; ejercitadlos pues para la autonomía desde su primera juventud. Vosotros, al encarnar el poder ejecutivo, vigilaréis sus decisiones a fin de que sean estimables y hono-

rables y que puedan adaptarse a todos los acontecimientos. La autonomía es la única legislación de carácter divino, bastante fuerte para imponerse "por sus órdenes y sus prohibiciones". Yo actúo con júbilo y orgullo, nos dice nuestra voluntad interior, porque está correctamente consagrada por la de nuestros hermanos. El alumno que termina una escuela dominada por estos principios sabe obedecer a las leyes escolares y a las leyes nacionales; será capaz de dominarse, y de basar su conducta definitivamente sobre buenos principios; estará dispuesto a llegar a ser un hombre de carácter. No abriguéis temor alguno a que los alumnos se den leyes nocivas a las costumbres o a la buena educación. Los niños, a este respecto, son intransigentes rigoristas y dictan leyes tan severas que podríais, dada vuestra cualidad de "jefe" del gobierno pedir gracia para ciertos culpables, conquistando así la simpatía de la juventud, lo que sería sin embargo muy censurable por vuestra parte. En sus mismos debates, tenéis derecho a voto, un voto incluso decisivo; podréis pues darle al parlamento la dirección que os plazca. Las sanciones tomadas contra toda infracción a la ley también dependen de vosotros".

Tenemos, pues, aquí una teoría de la autonomía que adelanta, en lo que concierne a sus fines, sus formas y la actitud de los maestros, los argumentos citados por la mayoría de los maestros; estos maestros no se han basado sobre Trentowski, inspirándose en la tradición nacional, sino sobre las corrientes pedagógicas de los diferentes países. Antes de definir la característica general de las opiniones de aquellos maestros, citaremos otro antepasado de la autonomía actual, la que ha sido instituída en las escuelas polacas en los tiempos de la dependencia rusa, y que era un resto de la asociación de los "filomatas". Los lazos que unían los ensayos de auto-educación de la juventud escolar de Vilna, del primer cuarto de siglo último, al profundo movimiento de autonomía del fin de este mismo siglo y principios del XX han desaparecido. La pérdida de esta huella es com-

prensible, porque la autonomía funcionaba dentro del mayor secreto. Sin embargo, estos dos ensayos presentan ciertas analogías precisas y es fácil ver que el esfuerzo esbozado en Vilna, y reprimido inmediatamente por las fuerzas rusas, subsistía clandestinamente en las escuelas polacas, y se preparaba a surgir con una fuerza nueva, después de medio siglo para esparcirse en la casi totalidad de las escuelas de la antigua Polonia rusa. Estos elementos comunes identificaban por una parte los fines de estas asociaciones, y por otra su génesis y su desarrollo.

La actividad de los círculos de escolares fué la consecuencia de las lagunas que la juventud sintió vivamente en la instrucción recibida sobre todo en las escuelas rusas. Estas lagunas existían en la historia y en la literatura polacas que habían sido borradas del programa de los Liceos del Estado, o que si se enseñaban elementalmente era de una manera tendenciosa y humillante. El deseo de colmar estas graves lagunas dió el primer impulso a la creción de círculos autodidácticos dentro de cada clase. Más tarde, las otras materias revelaron también la existencia de lagunas: habían sido enseñadas en ruso, lengua extraña para la juventud polaca o habían sido dadas de una manera inerte, en la cual no intervenía ningún factor educativo. Así pues se constituyeron círculos en el interior de los cuales los miembros se instruían, sea independientemente y sin ninguna ayuda, sea bajo la dirección de los camaradas de más edad o de profesores polacos; la historia universal, la sociología, la literatura mundial, la psicología e incluso las ciencias se estudiaban en ellos. *La juventud adquiría de este modo el amor a la patria, el gusto al trabajo, y el deseo de instruirse.* Estos círculos, por su carácter autodidacta, desarrollaban la inter-ayuda, no solamente en el dominio intelectual, sino en el dominio material, por medio de la creación de bibliotecas y de cajas de préstamos, debidas a modestas cotizaciones. Gracias a la inter-ayuda intelectual fué posible el desarrollo de la instrucción de ciertas clases sociales por medio de la

distribución de publicaciones de vulgarización y por la enseñanza gratuita, pero privada, a los analfabetos, a los obreros y a los campesinos poco instruídos. Por medio de esta acción, la juventud desarrolló en ella el sentido de solidaridad tanto más fuerte cuanto el trabajo había de hacerse secretamente, porque toda asociación estaba formalmente prohibida; cultivaba la moral pura en virtud de su fin espiritual, social y ético. Los círculos de escolares trabajando de este modo para el bien y la prosperidad del país, realizaron todo el programa de la "asociación de los filomatas", de los cuales eran los herederos espirituales.

Hay todavía otra relación entre la organización de los círculos escolares y la de los "filomatas"; como estos últimos elegían los "agentes de enlace" y los miembros de los "clubes de amigos", los círculos de escolares instituyeron una especie de aprendizaje al servicio de un ideal para poner a prueba a los candidatos a la acción social y nacional; era la selección de los espíritus y de los caracteres. Los círculos se creaban con frecuencia por la sugestión de camaradas de más edad, que habían terminado sus estudios y querían prepararse para ser colaboradores conscientes e instruídos del futuro trabajo de las organizaciones académicas. Estos colaboradores que salían de los círculos escolares, habían alcanzado una preparación profunda, su personalidad se había moderado, sus dotes de organización se habían desarrollado.

Sin embargo, los círculos de escolares y la asociación de los "filomatas" acusaban bastantes grandes diferencias, aunque de orden más bien exterior. En primer lugar, la asociación de los "filomatas" tenía menos documentos: actas, especialmente por razones de seguridad. Existía, por ejemplo, solamente una copia de los estatutos que se leía en ocasión de la admisión de un nuevo miembro; la admisión se hacía delante de testigos, y después las boletas para el voto se destruían en seguida que se conocían los resultados; las opiniones se emitían oralmente, las órdenes habían de

ser memorizadas y las cotizaciones se inscribían siguiendo un alfabeto cifrado. Otra diferencia estaba en el recluta miento de los miembros, la asociación de los "filomatas" era el dominio de la juventud académica; los círculos escolares, de la juventud de las escuelas secundarias. Pero esta divergencia era asimismo más bien exterior y provenía por una parte de que en la época de los "filomatas" la edad y el nivel intelectual de los Liceos de 8 años eran más elevados que los de los alumnos secundarios de 6 años; por otra parte, de que la institución de la autonomía se aplica cada vez más a las clases inferiores, a las escuelas secundarias antes, y ahora incluso a las escuelas primarias. En los círculos de escolares, como en la Asociación de "filomatas", la actividad se adaptaba a la edad de los escolares.

Es necesario señalar que ciertas escuelas habían sido dotadas a instancia de la Asociación de "filomatas", con círculos organizados en el género de los "cursos preparatorios" destinados a conocer mejor a los candidatos sospechosos. El trabajo de estos círculos consistía sobre todo en leer juntos obras literarias polacas, parcialmente expurgadas (particularmente las obras patrióticas y revolucionarias de los poetas-profetas). En estas reuniones, que no estaban organizadas con anticipación, participaban también los miembros de los círculos, en calidad de organizadores, y los candidatos. Esta selección daba buenos resultados, y prueba en sí la participación activa cada vez mayor de las clases superiores en los círculos escolares: mientras que, en la primera clase, la proporción de los alumnos organizados era de un 15 a 20 %, en la octava clase alcanzaba el 90 %. En las clases superiores, un promedio de 50 % de los alumnos pertenecía a los círculos.

La organización de los círculos escolares era autónoma; eran al principio de un tipo exclusivamente comunal. Los alumnos de las cuatro clases superiores (quinta a octava) se adherían a los círculos. Cada clase tenía un delegado para recoger las cotizaciones, procurar los libros para la

biblioteca, informar al comité sobre las reuniones de la clase, hacer conocer las decisiones tomadas por el comité. El comité estaba formado por todos los delegados de las clases, entre los cuales se escogía un presidente, un vice-presidente, un secretario, un tesorero y un bibliotecario (y también a veces un redactor). El comité estaba encargado de comprar los libros para la biblioteca, conforme con los deseos de los asociados, de fijar las cotizaciones y decidir su empleo; consentía en hacer ciertos préstamos y organizaba asambleas generales anuales en las cuales debían presentar sus memorias. Una vez por año, tenía lugar un congreso de todos los círculos del país. Uno de estos congresos, el de 1910, fué descubierto por la policía y sus participantes puestos en prisión.

En 1898, la organización de los círculos de todos los colegios de Varsovia experimentó una transformación importante. Los círculos autodidactas especializados en determinadas materias fueron confirmados y considerablemente rectificados; se reunían en ellos los alumnos de varios colegios enriqueciéndose de este modo la enseñanza, adquiriendo una importancia educativa y desarrollando el sentido de la solidaridad paralelamente a las aptitudes de organización, gracias a su más amplio marco.

El año siguiente se creó un diario inter-colegial que agrupaba a los que tenían aptitudes de escritores, dispersos hasta este momento. Este diario, que bautizaron "Ruch" (movimiento) se multicopiaba y aparecía al principio de cada mes; estaba colocado bajo la dirección de un comité inter-colegial, dos de cuyos miembros eran nombrados redactores jefes. El comité estaba evidentemente limitado a sus propias fuerzas de invención a causa de la terrible vigilancia ejercida por la policía; la compra del multicopista y de material necesario para la impresión y la distribución del diario ofrecían ya un gran peligro. El diario contenía ensayos literarios y artículos de fondo sobre los problemas vitales nacionales y políticos. La actividad de los círculos

acabó por fin en 1905 en una huelga escolar célebre en el mundo entero. Paralelamente a los círculos de la Polonia rusa existían organizaciones de juventudes en la Polonia prusiana y austríaca, pero más diseminadas y más débiles. Estas organizaciones se emparentaban más con la actividad de los "filomatas" vilneses de medio siglo antes, como lo muestran las denominaciones de ciertos círculos ("Radiante", "Filaretas", "Filomatas"); tenían un carácter más bien político y se dirigían a la juventud académica, estaban influídas por las corrientes que circulaban entre las sociedades de adultos, lo que disminuía su valor auto-educativo tan desarrollado en los círculos de escolares de la Polonia rusa.

La autonomía que existe actualmente [1]) en las escuelas primarias y secundarias de Polonia no tiene relación con la actividad de los antiguos círculos de escolares. Esto procede simplemente del carácter completamente diferente que tenían aquellos círculos, que eran la expresión de un esfuerzo espontáneo de la juventud para llenar las lagunas y reparar los errores de la enseñanza dada en las escuelas por los Estados invasores y usurpadores. La juventud entonces tenía que desenvolverse sin la participación y al margen de las sociedades de adultos, contra la voluntad de las autoridades escolares, en tanto que ahora la autonomía se reconoce y se aplica en las escuelas contemporáneas como uno de los métodos educativos más importantes. Pero si existe una relación directa y deseada entre la autonomía actual y la organización de los "filomatas" y de los círculos de escolares, entre los propósitos de la comisión nacional de educación y los de Trentowski, hay también una semejanza en las principales directivas y en los resultados que han alcanzado, a pesar de la diferencia de las formas exteriores y del desarrollo.

Los polacos tenían probablemente cierta tendencia a

[1]) 1934.

desestimar los resultados que habían obtenido en los diversos dominios de la cultura y a sobre-estimar con frecuencia los resultados del extranjero; ésta es la razón por lo que el enlace con la tradición polaca extremadamente rica y casi siempre a la vanguardia se ha roto quizás inconscientemente. De ahí procede que las ideas avanzadas polacas no han sido siempre reconocidas más que cuando procedían del trabajo del extranjero, incluso cuando éste tenía como base la idea polaca, o si, independientemente de ella, era posterior.

Sin embargo, el hecho mismo de que el trabajo autónomo estaba extendido entre la juventud de antes de la guerra, y sobre todo entre la de antes de 1905, y de que los maestros de la escuela polaca han sido reclutados de aquellas filas, debía tener una influencia positiva sobre la actitud hacia la autonomía. Ésta es la razón, a pesar de la enorme influencia de la literatura pedagógica contemporánea, de que existan declaraciones poco numerosas, pero características, según las cuales el ejemplo de la autonomía practicada por camaradas, las ideas espontáneas suscitadas por la vía de una clase o incluso las ilusiones del tiempo en que se iba a la escuela, han predominado en la introducción de la autonomía. Los estudios sobre la autonomía se han hecho más tarde con el fin de ampliar un proyecto o incluso una organización ya realizada; no eran pues manantiales de inspiración. La literatura pedagógica más leída era la que tenía un carácter práctico o que relataba experiencias, a causa del material comparativo o de las sugestiones de nuevas formas y de las ideas prácticas que ofrecía. Las dudas y las vacilaciones que podían surgir no alcanzaban casi nunca a la esencia del método y se referían más bien a los rasgos exteriores especiales, a los medios de introducción de la autonomía, a ciertos aspectos del trabajo (tribunales de camaradas), en fin a los métodos aplicados o a las condiciones escolares. Las principales dudas surgían cuando el fin alcanzado privaba a los niños de su alegría

natural o de su temperamento inconsciente en provecho de una responsabilidad que pesaba agobiadoramente sobre su conciencia. Este rasgo no es sin embargo característico exclusivamente de la autonomía, sino de todo trabajo, incluso didáctico, en relación con la escuela; los niños se encuentran frente a deberes que están obligados a realizar concienzudamente y que los apesadumbran. En tanto que, en el trabajo didáctico del régimen escolar actual, los deberes están generalmente impuestos para responder a las exigencias de los programas fijados con anterioridad, en el trabajo organizado de acuerdo con el método de la autonomía, la actividad espontánea puede desarrollarse y dar impulso a las fuerzas innatas de los niños.

De aquí se puede obtener la conclusión de que para alcanzar su fin el trabajo no debe ser impuesto, sino ser el resultado de las diversas tendencias propias de la edad, del medio, y del temperamento individual de cada alumno. El principio de la libertad y de la buena voluntad concierne tanto al maestro como al alumno. En efecto, un maestro que dirigiera la autonomía sin convicción, por orden de las autoridades o porque éste sea el método generalmente aplicado, no alcanzaría jamás los resultados buscados por otros; este trabajo le resultaría desagradable y paralizaría sus esfuerzos pedagógicos.

La ausencia de espontaneidad y de libertad del trabajo, en un amplio sentido, explican las diversas dificultades y fracasos experimentados en el curso de la aplicación de la autonomía. El éxito de este método está estrechamente ligado a la buena voluntad y al libre consentimiento del maestro.

Los deseos de la juventud de trabajar personalmente prueban su interés en determinados dominios. De nada sirve imponer, ni siquiera aconsejar, la autonomía a los alumnos, que se someterían así a los deseos de los maestros sin tener en cuenta su satisfacción.

La oferta de los alumnos de asumir determinadas fun-

ciones independientes sigue a la manifestación espontánea de un interés. Puede darse el caso en que bajo la influencia de individuos que poseen cierta iniciativa y que desempeñan una función, se despierte en los individuos imitativos o con un temperamento más pasivo el deseo de colaborar y de volar con sus propias alas; pero esto es ya un resultado del crecimiento del interés espontáneo que garantiza un esfuerzo libre y personal.

Evidentemente, con la edad, el interés aumenta, el espíritu aborda los dominios más varios y la autonomía se desenvuelve de una manera natural. La necesidad de codificar ciertas formas de procedimientos sancionados por el uso se impone; los estatutos y los reglamentos se alaboran entonces, no como dogma rígido que entorpece toda libertad de acción, sino como una especie de memoria abreviada de las experiencias realizadas, que permiten realizar un progreso. Las leyes de la autonomía no son entonces ni inertes ni letra muerta, porque nacen de la vida misma y se adaptan a las nuevas formas de la actividad. Es muy perjudicial para la formación de la autonomía aplicar reglamentos hechos por adelantado, incluso si han sufrido numerosas transformaciones y dado buenos resultados prácticos; no contienen nada vital, no estimulan el trabajo personal y libre, siguen representando una obligación escolar; en lugar de contribuir a afirmar la voluntad destruyen todo espíritu crítico e independiente ante la realidad. Cuando estos reglamentos prevén un gran número de comités, de consejos, de comisiones, de funciones, la cuestión es todavía más difícil porque entonces el trabajo consiste en elegir al "gobierno", operación que provoca con frecuencia una agitación más o menos apasionada; la ambición individual preside generalmente la repartición de las diferentes funciones, el resto de los participantes, sobre todo los descontentos y los deccepcionados, descansa enteramente sobre los dirigentes de la autonomía y no colabora en absoluto en el trabajo: esto es desconocer completamente los fines de la autonomía. La

juventud, más o menos libremente, se pliega a la organización de la autonomía y toma un carácter negativo unido a su actividad electiva y al snobismo ligado a las funciones.

Entre las indicaciones dadas por Ferrière en su análisis de la autonomía escolar [1]), las siguientes están confirmadas por la experiencia polaca: "Es necesario *proceder orgánicamente*"; "paciencia y largo tiempo hacen más que fuerza y coraje"; "querer conseguirlo todo a la vez, es exponerse al parto de los montes", "es necesario que cada uno pueda, siempre que sea posible, volver a empezar el experimento a su manera"; "lo mismo que no hay dos individuos y dos clases de escuela idénticos tampoco existen dos constituciones iguales"; "sería un error proponer una constitución ya hecha".

El desarrollo orgánico de la autonomía, las necesidades sentidas por la juventud con referencia a su edad, la atmósfera, el temperamento y la composición de una clase condicionan la libre dedicación al trabajo del grupo. Ni los estatutos progresivamente mejorados ni las clasificaciones del maestro, aunque sean excelentes, serían capaces de valorar la autonomía en tanto que el maestro no haya descubierto los problemas que preocupan a esa pequeña comunidad que es su clase, y en tanto que no haya sabido distinguir los temperamentos individuales; la forma de la autonomía apropiada a la clase surgirá solamente cuando ésta haya organizado su vida colectiva. La distribución de las diferentes clases de actividad por turno a todos los individuos, puede que sea necesaria al principio para hacer que surjan las aptitudes sociales innatas, descubrir las capacidades individuales para ciertas funciones y encontrar su empleo. La tarea del maestro no es imponer a los niños ciertas formas de trabajo, sino más bien observarlos con calma y objetivamente; deberá, con la ayuda competente de un participante

[1]) AD. FERRIÈRE: *La educación autónoma.* Trad. española de R. Tomás Madrid Beltrán, 1920

de más edad en la autonomía, alentar a los niños en el descubrimiento de sus intereses personales y de los medios organizados para satisfacerlos.

Esta observación demostrará, sin duda, que los intereses de un grupo entero no son idénticos ni en calidad ni en intensidad. En lo que respecta a los asuntos de interés, la división de la clase en grupos es indispensable para que éstos entren en contacto con los grupos correspondientes de las otras clases. Aunque la clase forme un todo unificado debido a los factores de la edad, del desarrollo mental y de las materias de estudio, es necesario reconocer que éstos no son absolutos y que la composición de una clase es con frecuencia artificial e impuesta por la casualidad; una composición natural se haría según los intereses, con frecuencia dependientes de los factores aludidos; pero una restricción basada sobre los intereses sería una violación al principio de libertad y de espontaneidad del trabajo. Por esta razón en la autonomía escolar polaca se ha tenido en cuenta la organización de los círculos, que permiten así una extensión especial del trabajo. Este trabajo varía tanto como los intereses de la juventud de todos los grados escolares y de todas las regiones del país. La actividad de los círculos atañe igualmente a las materias enseñadas en las clases y a la actividad y a la inter-ayuda (material, higiénica, moral, científica), a las empresas económicas (cooperativas, cajas de ahorro, cajas de préstamos), a la educación física, a los deportes, a las excursiones, a los diarios escolares, a las salas de lectura, a las bellas artes (música, coro, representaciones teatrales). Algunas veces, con frecuencia a propósito, se prescinde de los tribunales de alumnos.

De una manera general se puede afirmar que en Polonia no hay una sola escuela primaria, secundaria, profesional o normal en la que ciertos elementos al menos de trabajo auto-educativo no se estén aplicando. Los maestros y las escuelas que han introducido este método y sus principios se esfuerzan por extenderlo. Es el resultado natural de

los métodos de enseñanza y educación introducidas por la nueva organización y los nuevos programas escolares polacos.

La autonomía, cualquiera que sea la forma exterior que adopte, conserva siempre el principio de que es la educación la que forma al ciudadano consciente de su valor y de los deberes que le incumben, el que sabrá desenvolver sus fuerzas personales para el bien de la comunidad, el que comprenderá la utilidad del trabajo organizado y por consiguiente de una disciplina, no de esclavitud, de sumisión, sino libremente consentida a causa de la necesidad y de su productividad. El cambio sobrevenido en la situación interior de Polonia anteriormente sometida a los Estados enemigos, ha liberado a sus verdaderos ciudadanos y ha hecho necesaria una expresión que responda a la psicología de la joven generación de la Polonia libre e independiente, verdadera ciudadana del mundo que tiene una considerable tarea que realizar. La autonomía contribuye eficazmente a la regeneración de la patria.

III

LA AUTONOMÍA EN LAS COOPERATIVAS ESCOLARES EN FRANCIA

Por M. Colombain

Francia no es el único país en donde se conozcan las cooperativas escolares, esto es las asociaciones de escolares que rigen colectivamente una empresa económica, para satisfacer ciertas necesidades comunes o necesidades de la misma escuela, y también a veces necesidades de su localidad o de su región. En Bélgica, en Bulgaria, en Hungría, en Italia, en Rumania, en Checoslovaquia, en Méjico, se han dado muestras de cooperativas muy curiosas que merecerían un detenido estudio. Los Países Escandinavos, Gran Bretaña, Canadá, los Estados Unidos, la Unión Sudafricana poseen instituciones similares con los nombres de "Club de Jóvenes Labradores", "Club de Jóvenes Ganaderos", etc. Las cooperativas escolares son numerosas en Letonia, en Lituania, en Polonia, en U.R.S.S. La ley española sobre sociedades cooperativas también ha tenido en cuenta un tipo muy característico de cooperativas escolares. [1])

Pero a excepción hecha de la U.R.S.S., sin ninguna duda ha sido en Francia donde en los últimos años se han multiplicado de la manera más rápida y más continua y

[1]) No hay que olvidar el gran desarrollo de las "cooperadoras" escolares en la Argentina (N. del T.).

donde han alcanzado el más alto grado de sistematización con la creación de la "Oficina central de la cooperación en la escuela", con sus secciones departamentales.

Debido a los trabajos de Mme. Coulon, de Profit, Cattier, Bugnon, y de algunos otros animadores que han madurado algunas experiencias, poseen incluso una doctrina que sigue elaborándose.

En el curso 1932-33 ascendían a 10.576 las cooperativas (3.034 en 1924-25). Son conocidos sus aspectos exteriores y los resultados materiales de su actividad: embellecimiento y equipo de la escuela, constitución de bibliotecas, abono a revistas, a ciertos teatros y cines, compra, confección o colección de material de enseñanza o de recreo, (tales como mapas geográficos, láminas, minerales, insectos, microscopios, instrumental para la disección, aparatos estereoscópicos, linternas de proyecciones, cinematógrafos, fonógrafos, aparatos de radio, alquiler de pianos), organización de cursos y conferencias (inglés, piano, danzas rítmicas, costura, higiene, enseñanzas domésticas), así como paseos campestres, visitas a monumentos, a exposiciones y establecimientos industriales, por último, obras de solidaridad y de beneficencia; cajas para pensiones, colonias escolares, acción contra la tuberculosis, socorros a huelguistas, a las víctimas de los siniestros, distribución de ropas y de calzado para los necesitados, etc.

Pero lo más interesante son los medios por los cuales los niños se procuran estos diversos bienes. Además de las cotizaciones, que son generalmente módicas, pero cuyas cuotas constituyen a veces un real sacrificio personal, está la actividad de los escolares mismos bajo las más variadas formas: instalaciones sumarias o la construcción de aparatos sencillos debidos a la capacidad de algunos individuos; los museos escolares se enriquecen con la paciencia y el discernimiento de coleccionistas desinteresados; la cría de pequeños animales (conejos, abejas e incluso caracoles y gusanos de seda), la venta de legumbres o de flores culti-

vadas en común, de plantas medicinales, de papeles o de metales viejos, de trapos, de objetos fabricados (pequeños juguetes, ensambles de maderas recortadas, trabajos de rompecabezas, artículos de mimbre, de tejidos, en rafia o en algodón, de tejido, de aguja, de canastillas para recién nacidos, de encajes y de bordados), la organización de fiestas de pago, proveen ingresos al mismo tiempo que estimulan las facultades de iniciativa y de invención, alientan la continuidad del esfuerzo individual o colectivo.

Por los medios materiales de enseñanza concreta y activa que aportan a la escuela, y también por el papel personal que los escolares representan en la división de estos medios, se puede decir de las cooperativas escolares que constituyen "la realización popular de las escuelas nuevas". Y esto se aviene con el pensamiento de sus iniciadores.

Pero lo que constituye su originalidad, lo que les presta su propia virtud, no es evidentemente la circunstancia de que, gracias a ellas, se encuentren las escuelas mejor equipadas, ni tampoco el solo hecho de que los escolares contribuyan a crear este equipo: es la forma que imprimen a la actividad de los escolares, es el medio educativo que crean, especialmente en el ejercicio de la autonomía.

Porque, en efecto, bajo su propia modalidad son una realización muy interesante, a veces, de la autonomía escolar. Bajo esta condición es como responden fielmente a su nombre y a su destino.

M. Profit emplea deliberadamente el término. "La cooperación, dice, ha establecido la autonomía en la escuela cuya práctica recomiendan las instrucciones oficiales".

Esta es una afirmación, y también un programa. Y esto justifica la curiosidad en saber en qué consiste realmente esta autonomía de forma particular, en qué medida y en qué condiciones se realiza, cómo funciona, qué iniciativas, responsabilidades individuales, o colectivas se ponen en juego entre los escolares. Vamos a intentar esbozarlas rápidamente.

Las intenciones

Hagamos constar en primer término que la intención de gobernarse por sí mismo, de aprender el empleo de la libertad y el gusto de las responsabilidades, se manifiesta de una manera explícita casi siempre en los estatutos de las cooperativas escolares. He aquí unos ejemplos:

M. Profit [1]) cita los estatutos de una cooperativa escolar titulada "El pensamiento", que tiene como emblema la flor del pensamiento y por divisa: "trabajemos a bien pensar". Su artículo 2º asigna a la asociación entre otros fines el siguiente: "...dar a los niños el espíritu de iniciativa, el gusto por el esfuerzo personal, y el sentido de responsabilidad...".

Una cooperativa escolar del Aisne se propone: "extender el gusto de la instrucción práctica, del trabajo inteligente, de las sanas distracciones, de la inter-ayuda y de la concordia social; despertar la iniciativa individual y desplegar la actividad consciente y libre".

En una conferencia dada en la Escuela de Altos Estudios sociales, M. Cattier se refiere a estatutos que han sido redactados por los mismos escolares: "Artículo 1º: los alumnos de la primera clase de niños de Saint-Etienne-les-Remiremont han decidido: "primero, aprender a gobernarse por sí mismos bajo la dirección y consejo de sus maestros, a fin de aprender el uso de su libertad para llegar a ser ciudadanos ilustres y conscientes".

Los órganos, las funciones

La literatura pedagógica y la cooperativa han dado a conocer su esquema. Pero para recordarlo sumariamente

1) Profit: *La cooperación escolar*, Buenos Aires, Losada.

copiamos a modo de ejemplo algunos datos estractados de la cooperativa escolar de Saint-Etienne-les-Remiremont.

La Asociación se compone de dos secciones: a) una sección de gobierno autónomo que comprende a todos los alumnos de la clase; b) una sección cooperativa de educacin práctica.

La sección de gobierno autónomo realiza sin duda en parte, a su manera, lo que generalmente se entiende por autonomía.

"Artículo 3º — Los alumnos de la primera clase se gobernarán por sí mismos para asegurar el orden y la disciplina, el trabajo y la buena marcha de la clase, y para dar a cada uno el sentimiento del interés colectivo y una cierta iniciación a la vida cívica".

Por virtud de los estatutos y no por la autoridad del maestro ciertas funciones son obligatorias. Dentro de un régimen autoritario, estas funciones tomarían el nombre de servidumbre: limpieza, calefacción, aireación, etc.

La función de jefe de sala se llama "función de honor": le corresponde por derecho al alumno del curso superior cuyo trabajo mensual y cuya conducta merece el primer lugar. El jefe de la clase vela por su buen orden en caso de ausencia del maestro; inspecciona los servicios de la escuela; preside todas las reuniones del comité.

Las demás funciones son electivas: jefes de mesa, secretario, bibliotecario, oficial sanitario, conservador del material, que son elegidos en la asamblea mensual, y son reelegibles. La frecuencia de las elecciones ofrece a la democracia escolar la posibilidad de rectificar sus errores eventuales, al mismo tiempo que estimula en los elegidos el deseo de continuar mereciendo el sufragio de sus compañeros; gracias a ella y porque además los elegidos tienen el poder de adjuntarse camaradas, un gran número de alumnos tienen ocasión de ejercer funciones especiales.

Pero la aportación original de la cooperación escolar, que ofrece un lugar aparte entre los sistemas de autonomía,

es que los niños asociados están llamados a regir por sus propios medios una empresa económica, esto es, a resolver problemas reales, a asumir responsabilidades concretas en la medida de sus necesidades y de sus fuerzas.

En la cooperativa escolar de Saint-Etienne-les-Remiremont, esta gestión está confiada a la "sección cooperativa". Véase cómo se define la constitución de esta sección: "Artículo 1º: Forman parte de la cooperativa: a) miembros activos de edad de 6 a 20 años, alumnos o antiguos alumnos de la escuela, que pagarán una cotización mensual de fr. 0,50; b) de miembros de honor que por su aportación material o moral hayan ayudado a la escuela.

"Artículo 3º — La sección está administrada por un comité de 5 miembros: el secretario, el tesorero, el bibliotecario, el conservador del material, oficial sanitario; nombrados por un mes y reelegibles.

"Artículo 5º — El comité se reúne en principio dos veces por mes; elige dentro de su seno un presidente que conserva sus funciones durante un mes. El comité examina la situación financiera y material, decide el empleo de los fondos, organiza los ingresos, prevé los gastos, y examina las cuestiones que deben someterse a la asamblea general. El maestro tiene derecho al veto sobre las decisiones que le son sometidas para su aprobación.

"Artículo 8º — La sección se halla bajo el patronato de honor de los señores inspector primario, del alcalde del pueblo, del delegado cantonal, de los antiguos maestros y maestras, y en general de todas las personas que amen y se interesen por la escuela".

La constitución de cada una de las 10.576 cooperativas escolares que funcionaban en Francia durante el año 1932-1933 no es necesariamente idéntica a la de Saint-Etienne-les-Remiremont; pero aparte de pequeños detalles descansan en los mismos principios. Sobre estas bases, pues, más de 10.000.000 de francos franceses han sido administrados sin

catástrofe, por jóvenes cooperadores de las escuelas francesas durante el curso de aquel año.

Los ingresos

Puesto que hemos insistido sobre la naturaleza y la importancia particular de las responsabilidades que resultan de la gestión de una empresa aunque sea infantil, veamos a cuánto han ascendido los fondos que han manejado algunas cooperativas de la región parisina.

Es interesante comprobar que los ingresos no proceden siempre ni principalmente de donativos, ni siquiera de las cotizaciones de los miembros activos y menos todavía de las de los miembros honorarios. A modo de ejemplo, véase el análisis de los ingresos de la cooperativa de la escuela de niñas de Vitry:

Cotización de miembros honorarios	fr.	100
Cotización de los miembros activos	fr.	1.693
Venta de trabajos	fr.	2.890
Venta de papeles	fr.	511
Fiestas: entradas, juegos	fr.	1.787

Existen cooperativas sin cotizaciones, como la de la escuela de niñas de la calle Chefson, en Bois, Colombes:

"Los niños no aportan dinero, sino que cooperan con los trabajos realizados en la escuela y vendidos a fin de año".

¿Grandes o pequeñas sociedades?

El deseo de hacer posible la colaboración activa de los niños se manifiesta de muchas maneras más.

Aparece por ejemplo en el esmero con el cual muchas

veces el peso de las responsabilidades se pone en relación con las fuerzas de aquellos sobre quienes recae, es decir, con el grado de madurez que les da la edad o la experiencia adquirida.

Por ejemplo, en la escuela de Nanterre, los miembros de cada subsección se reúnen todos los meses para elegir un tesorero, un tesorero adjunto, un conservador del material; y en la *primera clase*, un almacenero, un ayudante del almacenero y un bibliotecario.

En la escuela de Jean Jaurés (niñas), de Pierrefitte, como la cooperativa no tiene aún que un año de existencia, son los alumnos de las *últimas clases* los que deciden el empleo de los fondos.

La misma preocupación se refleja en el examen que se hace sobre las dimensiones que ha de darse a la asociación y a la empresa. La cooperativa no constituye un medio de educación activa más que si este medio está a la medida del niño, de su facultad de interés y de atención. ¿Cooperativa de clase o cooperativa de escuela? El director de la escuela de niños de la calle Diderot, en Vicennes, ha hecho sobre este problema observaciones que expresa en estos términos:

"Una cooperativa de clase, pero que agrupa a la clase, interesa muy de cerca a los niños. Este pequeño cuadro retiene su atención y no se les escapa ninguna manifestación. Éste es el resultado de la experiencia que llevo realizando desde hace varios años.

"Las cooperativas que agrupan una escuela entera escapan a los niños porque sobrepasan el marco de su actividad, que es antes que nada su clase; los niños no se interesan por ella más que medianamente, y he tenido lugar de observar que estas organizaciones sólo tienen de cooperativas la etiqueta y que de hecho los niños permanecen extraños al organismo que ellos sostienen únicamente con sus cotizaciones".

Así pues la constitución de pequeños grupos por clases

es bastante frecuente, viniendo a ser la cooperativa de la escuela como una especie de federación de las cooperativas de clases.

Iniciativa dejada a los niños

"Naturalmente, dice M. Profit, son los niños los que deben cooperar y no las personas mayores en lugar de ellos".

Ésta es también la opinión y la experiencia de M. Catder que dice:

"He comprobado por experiencia, que las cooperativas escolares no viven más que cuando los niños son los únicos llamados a crearlas y a hacerlas prosperar".

Para formar parte de la Oficina Central de las cooperativas escolares las sociedades deben "comprometerse a confiar su administración a los niños bajo el control del maestro".

La mayor parte de los estatutos que conocemos responden a esta exigencia.

Pero en la práctica no pueden responder categóricamente. En estas sociedades que viven en el interior de la escuela, bajo la mirada de maestros y maestras y que comprenden la mayoría de las veces a adultos como miembros honorarios y aun a veces como miembros activos (antiguos alumnos, por ejemplo), ¿cuál es en realidad la iniciativa que les queda a los niños, cuál es su medida, y cuáles son sus condiciones?

He aquí cómo describe el funcionamiento de la cooperativa escolar el director de la escuela de una aldea de las Landas:

"1º En la medida de lo posible, todo trabajo de gestión debe ser realizado por los alumnos mismos;

"2º Las decisiones se toman por mayoría, en votación secreta cuando se trata de elegir funcionarios (gerente, secretario, tesorero), y levantando la mano en todos los demás casos;

"3º Todos los cooperadores, a partir del curso medio del primer año, tienen derecho a voto e iniciativa;

"4º Yo no soy más que un simple cooperador. Me he reservado el derecho al veto, pero no uso jamás de este derecho (lo que no quiere decir que la mayoría sea siempre de mi opinión)".

Este ejemplo es instructivo: en su concisión, lo dice todo. Se podrían citar otros muchos de la misma naturaleza, tomados sobre todos los puntos del territorio francés. De todos modos, existen numerosos ejemplos que constituyen una serie continua que conduce desde la ausencia total de iniciativa de parte de los alumnos hasta la libertad completa en las decisiones bajo un control más o menos estrecho, más o menos directo.

En algunas escuelas son los maestros y no los alumnos los que tienen la guarda y la responsabilidad de los fondos, de los que no puede disponerse sin la aprobación del maestro. Esta limitación se encuentra con más o menos rigor en algunas cooperativas: los niños discuten entre sí, presentan propuestas, dan sus opiniones; pero ninguna decisión es válida sin la intervención del maestro o del director.

En estas escuelas, el derecho de iniciativa está concedido con circunspección a los alumnos y jamás les pertenece completamente. Algunas escuelas justifican esta prudencia mediante ciertas explicaciones:

"Como es el primer año el presidente es el director de la escuela. Los jóvenes cooperadores tienen la iniciativa de las compras y de la elección de los proveedores".

Es porque el uso de la libertad supone un aprendizaje y las responsabilidades de una gestión implican riesgos con los cuales no debe abrumarse a los principiantes. En el fondo de toda obra educativa se halla siempre una paciencia en acción.

Pero el fin al que se tiende es que la participación de los niños sea cada vez más activa y más libre. Cuanto más antigua es una cooperativa y cuanta más experiencia haya

acumulado, o simplemente, cuando está regida por escolares de más edad su autonomía se afirma. Lo cual no quiere decir que el personal docente no eche una ojeada sobre las empresas infantiles. Los consejos pueden ser útiles. Las sugestiones no tienen por qué ser necesariamente imperativas ni que atentar a la libertad de las decisiones que ayudan a formar.

Suele ocurrir que los adultos (personal docente, miembros honorarios, etc.), se reserven un derecho de control e incluso un derecho de veto que suspenda en sus efectos o anule las decisiones libremente tomadas por los escolares asociados. Esto es generalmente señal de una gran autonomía de gestión, puesto que es su contrapeso. Los adultos se sienten obligados a justificar y a asegurar su prudencia en la medida en que están apartados de las gestiones.

Resumen

Aunque esta exposición carece de un carácter dogmático reúne estos rasgos dispersos, con los cuales se pretende reflejar la fisonomía total de la cooperativa escolar.

La cooperativa escolar es una asociación voluntaria puesto que colaboración activa supone adhesión libre. Es asequible a todos. Comprende miembros activos, generalmente también miembros pasivos o simples adherentes (alumnos demasiado jóvenes), miembros honorarios (adultos). Solamente los miembros activos tienen voz deliberante en los diferentes órganos de la asociación; tienen los mismos derechos y deberes. Los miembros pasivos y los miembros honorarios pueden tener voz consultiva. Los miembros pasivos o adherentes utilizan los servicios de la empresa común.

En las escuelas de matrícula numerosa, la asociación tiene la tendencia y sin duda el interés en escindirse en tantos grupos generales como clases de miembros activos comprenda.

La asociación dirige una empresa. Esta gestión es el hecho de los escolares mismos. La gestión mixta puede constituir una etapa intermedia hacia la autonomía total o responder a casos excepcionales de necesidad: parece que se está de acuerdo generalmente en atribuirle más inconvenientes que ventajas.

Sin embargo, en razón de las responsabilidades materiales y morales que concurren, esta gestión exige con frecuencia por parte de los alumnos cierto control; pero fuera de ella, como un organismo distinto: comité de patronato, consejo de los mayores, consejo de los maestros, etc. Evidentemente, un derecho al veto, suspensivo o definitivo, protege a la empresa contra los desastres, pero sin proponerse evitarla todo error, porque no debe suavizar el sentido de responsabilidad ni renunciar a las enseñanzas que surgen del error reconocido.

En cuanto a los beneficios de educación que aporta esta forma de actividad autónoma y solidaria, son indudables.

El director del curso complementario de niños de la calle Sadi-Carnot, en Pantin, dice lo siguiente que insertamos a modo de conclusión:

"Las cooperativas escolares permiten a los alumnos desarrollar su espíritu de iniciativa; les enseña a darse cuenta del valor exacto de las cosas. Los obliga a un cierto discernimiento en la elección de sus representantes. Someten a su juicio los actos de los camaradas responsables y los ejercita en una crítica razonada y benévola".

IV

LA AUTONOMÍA DE LAS REPÚBLICAS JUVENILES

POR REGINA LAGO

LA "GEORGE JUNIOR REPUBLIC" 1)

I. ANTECEDENTES Y ORÍGENES

Mr. Willian George, el iniciador de la idea de las Repúblicas juveniles, fué hijo de propietarios campesinos e hizo, en parte, durante su juventud, vida de agricultor. Al trasladarse a New York entró como aprendiz de constructor de cajas de caudales y de seguridad, pero, poco a poco, se desinteresó del oficio, sintiéndose atraído por los problemas sociales. Vivía por entonces con sus padres en la parte extrema de uno de los barrios más miserables de la ciudad.

En contacto, por tal vecindad, con las típicas "bandas" de jóvenes delincuentes que infectan esos barrios concibió Mr. George la idea de transformar gradualmente las pandillas de niños de la calle del barrio este de Manhattan, en cuadrillas que él llamó "de la ley y del orden". Pra este fin se agenció un desván en un viejo edificio propiedad de

1) De la obra *Las Repúblicas juveniles*, aparecida en las publicaciones de la "Revista de Pedagogía".

uno de sus amigos y le arregló de la mejor manera posible como una especie de club. Compúsose de tal forma que conquistó la amistad de algunos de los cabecillas de los jóvenes rufianes, y, gradualmente, fué granjeándose su confianza, induciéndoles, poco a poco, a reunirse en el club (en vez de hacerlo en las esquinas de las calles) para discutir sus asuntos. El barrio entero estaba entonces aterrorizado por una famosa banda conocida por el nombre de *Graveyard Gang* (cuadrilla del cementerio). El comité director de tal banda se llamaba a sí mismo *Toque de rebato.* Nadie era accesible a la distinción de ser miembro de este comité hasta que había sido ya detenido por la policía y el que más número de arrestos tenía a su crédito era el capitán de la cuadrilla entera. Un día Mr. George fué agredido por un grupo perteneciente a dicha banda y logró detener a unos cuantos, sujetándolos fuertemente hasta que la policía vino en su auxilio; esto le dió mucha importancia en el barrio. El boxeo se puso de moda en el club, y Mr. George fué director de los partidos que se organizaron. Gradualmente, su reputación como boxeador se extendió. Sus partidarios opinaban que era invencible. Se le preparó un curioso "match" contra un fuerte boxeador, jefe de la banda anteriormente mencionada, y al cual puso fuera de combate. Desde entonces, tenía unos veinte años, fué el capitán reconocido de toda la banda. Su palabra era ley; los organizó de una manera más o menos militar, y él y su cuadrilla de jóvenes bandidos ofrecieron sus servicios al sargento de policía del barrio, quien aceptó la ayuda. La ambición de Mr. George derivó entonces a continuar su trabajo en este sentido en los demás distritos de New York. Él como comandante en jefe, dejando tenientes al mando de las bandas en los distritos conquistados, marchaba al frente de un grupo bien seleccionado a capturar nuevos territorios. La misma policía reconoció muchas veces que estas bandas *de la ley y del orden* le fueron de gran utilidad.

¿Cómo se llevó a cabo tal transformación? Lo realizado

por los muchachos al mando de Mr. George no fué hecho por ser bueno en sí, sino por *sport* y porque su capitán se lo ordenaba. Antes de Mr. George con sus nuevas ideas, los jóvenes habían considerado a la policía y demás autoridades como enemigos naturales a quienes resistir y atacar a cada paso. Siendo su lealtad intensa y primitiva, la lealtad a la tribu de las sociedades rudimentaria, obedecían a su capitán que les excitaba contra la autoridad. Por el contrario, su nuevo caudillo les llevaba a una alianza con el enemigo trdicional: como antes, ellos le siguieron lealmente. Encontraron en el cambio muchas ventajas: vida más segura y confortable, y, a la vez, tan excitante. Gradualmente aceptaron las nociones de *ley, trabajo, deber*... y primero como ensayo, y finalmente con plena conciencia, convinieron en ellas y llegaron a formar parte de su conformación mental y moral.

No hubo prédicas ni proselitismo por parte de Mr. George y mucho menos conciencia de conversión por parte de los muchachos. Éstos tenían los mismos gustos, deseos, sentires, lealtades y aversiones, sólo que derivados en los buenos cauces. *Habían sido socializados e incidentalmente moralizados;* pero el cambio fué inconsciente y, por tanto, con la garantía de permanencia.'

Convencido Mr. George del valor de la responsabilidad y del *self-support* en la formación del carácter y en la regeneración de los niños abandonados por la sociedad, y llevado en su deseo ardiente de redención para tales desgraciados, en el verano de 1890 abrió una pequeña colonia de vacaciones para niños y niñas que tuviesen dificultades de cualquier orden, bien en el trabajo con sus patronos, bien en la escuela, etc.

Con un grupo de ayudantes voluntarios, la mayor parte mujeres, establecióse en la pequeña aldea de Freeville (New York) cerca del actual emplazamiento de la *Junior Republic*. Mr. George era bien conocido en las cercanías; sus amigos le prestaron no sólo apoyo moral, sino también

comida y ropa para sus protegidos. La prensa local se ocupó del asunto y pronto el campo se convirtió en un centro de atracción para la comarca. Fué un gran éxito aparentemente. Pero después que pasó el primer flujo de novedad, el hastío empezó a manifestarse bajo las siguientes formas: los niños comenzaron a robar frutas de las granjas de los alrededores, cuyos propietarios les habían ayudado tan generosamente. Aparte de eso, muchachos que en su casa apenas tenían que comer se volvieron exigentes para la comida, reclamando constantemente cantidad y variación de alimentos. Mr. George era entonces gran admirador del militarismo. Organizó una especie de batallón con un comandante en jefe y les dictó varias reglas sabias y prudentes, encaminadas a su bienestar. Las faltas, sin embargo, eran diarias. Dióse cuenta de que la violencia no conseguía nada de ellos.

Antes de que finalizase el verano la duda empezó a crecer en el espíritu de Mr. George. Con el sol y el viento los pálidos ciudadanos se habían, en efecto, tostado y robustecido, pero ¿habían mejorado tanto en cabeza y corazón como físicamente? No parecía ser así, porque la irresponsabilidad, la rebeldía e indiferencia a la ley predominaba en todos sus actos. Al terminar el segundo verano esas dudas fueron todavía más fuertes. Comenzó el tercero en la creencia de que estaba haciendo más mal que bien, y al final de la temporada se hallaba convencido de que su obra era una especie de crimen. Seguramente que los muchachos volvían a su casa con más calor, más fuerza y más vestidos, pero con menos respeto de sí mismos y de los demás. Incluso algunos padres explotaban la estancia en la colonia como un negocio. Se acostumbraban a vivir de la caridad y terminaban por exigirla como un derecho. ¿Debería entonces renunciar a su obra? Porque no había duda por otra parte que, perteneciendo los niños a familias pobrísimas, era preciso disponer de vestidos y comida que suministrarles; no se podía, por tanto, prescindir de los envíos de la gente

caritativa. El problema era tomar esos artículos sin que los niños los considerasen como de caridad, ya que ésta cultivaba en el corazón de los pequeños miserables la hipocresía, la vagancia y el odio. Analizando esta aparente anomalía se ve que era perfectamente natural y aun inevitable proceso de causa a efecto. En el medio en que estos niños se desarrollaban, el problema de la existencia de cada día es absorvente, la ética ni la conocen ni les importa. Si ellos podían procurarse comida y vestido sin esfuerzo, ¿para qué iban a trabajar? Los que exigían más, conseguían más; los que más pronto rompían sus vestidos, más pronto recibían otros nuevos. En realidad, su ingratitud, su maldad, eran fomentadas por su manera de vivir; tal fué el razonamiento que condujo a Mr. George a intentar una vez más experimentos radicales. Si fracasaba, renunciaría a su obra.

De acuerdo con esto, al siguiente verano abrió el campo con la misma clase de colonos. No los mismos individualmente, sino con las mismas características. Pero en vez de los ordinarios juegos de croquet, balón, etc., llevó consigo un "stock" de palas y azadas y otros instrumentos análogos. Inmediatamente de llegar reunió a los niños dándoles unos inspirados consejos sobre la necesidad de trabajar y los goces que el trabajo procura, terminando con una animada discusión sobre la importancia de unos buenos caminos, especialmente de uno que pusiera en relación la colonia con un pueblo próximo. Acto seguido les mostró las palas y les animó a utilizarlas, empezando la construcción de una carretera. Los muchachos se entusiasmaron en el primer momento tanto, que no hubo bastantes instrumentos aquel día y se vieron obligados a turnar. Mr. George exsultaba de gozo y se reprochaba no haber pensado antes en tan magnífica solución. Al día siguiente hubo ya bastantes instrumentos para los trabajadores que se presentaron; al tercer día sobraron; al cuarto había picos y palas, pero no niños que los usaran. Durante el breve período de trabajo, el conjunto del campo marchaba sin dificultad; cuando el trabajo cesó,

la indisciplina y las exigencias comenzaron de nuevo. Mr. George cayó en profunda desesperación viendo fracasar todos sus esfuerzos.

Algunos días después de esta fiebre de trabajo, llegó una gran caja de vestidos de segunda mano. Rodeado de un ruidoso e interesado grupo de espectadores, Mr. George se disponía a levantar la tapa, cuando observó que muchos de los muchachos habían desgarrado voluntariamente sus ropas con objeto de poseer otras nuevas. Iba a decidirse por devolver la caja cuando tuvo una idea luminosa: seleccionó un traje muy presentable y haciendo aproximar a un muchacho a quien calculó le vendría bien, se lo probó advirtiéndole que no se lo daría gratuitamente, sino que si quería quedarse con él tendría que ganarle y fijó su precio en cinco dólares. Entonces preguntó a los niños cuánto calculaban podrían ellos ganar en un día trabajando. Alguien respondió que aproximadamente un dólar; "está bien —dijo Mr. George—, cuando hayas trabajado cinco días, quitando tres horas de descanso al mediodía, será para ti el traje". A esto siguió una general decepción. "Trabajar por viejos harapos no, de ninguna manera...". Cuando los muchchos se quedaron solos empezaron a discutir si admitirían o no tal tal arreglo; finalmente uno se decidió, se le dieron instrumentos y se puso al trabajo entre la chacota y las burlas de sus compañeros. Al final de los cinco días recibió sus vestidos. El caso se repitió y otros siguieron su ejemplo cuando se convencieron que nadie recibía un traje que no hubiera sido ganado.

Bajo este régimen el más trabajador, el más económico, obtuvo más ventajas. Es útil ser bueno y esos pilluelos, utilitaristas ante todo, deciden obrar bien, pero no porque ellos hayan cambiado de deseos y ambiciones. Y como lo que un hombre practica termina, finalmente, por pensar, las rectas acciones acaban por producir rectos pensamientos.

Uno de los colonos estaba, particularmente, bien vestido cuando llegó al campo. Entre otras cosas poseía un som-

brero hongo con el que estaba orgullosísimo. Antes de las veinticuatro horas algunos de sus compañeros le habían demostrado su sentido de la propiedad destrozándole dicha prenda. El poseedor, pasado el primer momento, no pareció muy disgustado y decidió trabajar para obtener otro. Le fué mostrado el "stock" con los precios (horas de trabajo) y escogió uno por el cual debía trabajar dos horas en la carretera; no era ni remotamente tan flamante como el primero. Trabajó bien y recibió su sombrero. Con evidente satisfacción se lo encasquetó y marchó de paseo... Antes de media hora reapareció indignado y furioso trayendo los restos de su segundo sombrero tan duramente ganado. "Oiga Mr. George —dijo el muchacho medio lloroso—: ¿no podría usted dictar una especie de regla prohibiendo que le estropeen a uno su sombrero?". "¿Cómo es —preguntó Mr. George— que está usted pidiendo protección por el destrozo de este viejo sombrero y en cambio no la pidió por el primero que le rompieron?". "Es verdad —replicó el chico—; pero aquél no me había costado nada, mientras que he trabajado por éste". Mr. George llamó entonces a un grupo de muchachos y les expuso el caso, concluyendo por aumentar la sugestión de dictar una ley o regla según la cual quien no respetase la propiedad que había sido adquirida por el trabajo sería castigado enviándole a picar piedra para el afirmado de la carretera. A esto dieron todos su conformidad y en lo sucesivo se cumplió estrictamente.

El trabajo, pues, hizo la propiedad y la propiedad trajo consigo la ley; la primera ley fué pedida para proteger un sombrero hongo, otros pidieron leyes para las distintas formas de la propiedad adquirida y Mr. George observó que estas reglas dictadas bajo la sugestión de ansiosos o indignados propietarios, fueron cumplidas por el conjunto de la comunidad. Habían nacido de ellos mismos en vez de ser exigidas, impuestas por gente extraña. Debidas al mismo impulso que las dictadas por nuestros remotos antecesores

en los comienzos de las sociedades civilizadas, ella fueron el principio del gobierno y el germen de la *Junior Republic.*

II. La República se constituye como una verdadera democracia

Después que los últimos huéspedes del verano se hubieron ido, Mr. George permaneció allí cierto tiempo de descanso y reflexión. ¡Cuántas posibilidades se habían abierto delante de su obra! Obligar a los niños a trabajar para obtener todo lo que necesitaban; con la adquisición de la propiedad, aparecía el deseo de proteger mediante leyes lo ganado, y de castigar al delincuente... ¿Cuál sería el resultado lógico de desarrollar hasta el límite esas ideas? ¿Por qué no hacer trabajar a los muchachos para subsistir por completo incluso el pago de la habitación y comida? La posesión de las varias especies de propiedad conduciría necesariamente a un tráfico, el tráfico obligaría a la emisión de una moneda, la moneda necesitaría un banco, habría también necesidad de dictar leyes económicas y, por tanto, nombramiento de legisladores, abogados, un tribunal encargado de la interpretación y cumplimiento de la ley y, finalmente, una cárcel.

A medida que estos pensamientos se deslizaban por el espíritu de Mr. George decíase a sí mismo: "estas ideas son nuevas y radicales, y, sin embargo, me parecen extremadamente familiares", y repentinamente se le reveló esta verdad: "Son precisamente, los tres poderes del gobierno: *legislativo, ejecutivo y judicial.* En el fondo de todo es la propiedad la base económica de la sociedad y del gobierno. Mis visiones difieren solamente de la gran República americana en que son niños y niñas los ciudadanos. Yo estableceré una pequeña República y *Junior Republic* será su nombre".

Pocos días después volvía a New York y explicaba a

sus amigos la idea de organizar una comunidad y encontrar un gobierno *de, para y por* los muchachos. Con gran disgusto suyo no les encontró favorablemente dispuestos a ayudarles; algunos intentaron disuadirle; aun los más entusiastas no veían en ello sino un curioso experimento de transitorio valor. Esta oposición produjo el efecto de afirmar más aún a Mr. George en sus propósitos y, finalmente, ayudado por algunos jóvenes auxiliares, el 10 de julio de 1895 se instalaba en Freeville con, aproximadamente, unos 144 niños y niñas pertenecientes a los más miserables barrios de la ciudad, comenzando en seguida con gran entusiasmo la organización de una República juvenil.

Desde el primer momento, Mr. George se convenció de que el plan estaba en marcha; a los pocos días algunos adultos incrédulos empezaban a creer en la idea; a los pocos meses cientos de visitantes venían a ver el más amplio experimento educativo de ese género.

Los antiguos miembros que componían la cuadrilla o banda de Mr. George, por razones de su formación anterior, fueron naturalmente elegidos para los principales cargos. El *self-government* aplicado en su verdadero sentido se practicó desde el principio en la colonia. Los mismos niños eligieron un presidente de la República y éste designó un juez, un fiscal, jefe de la policía. Las reglas para el buen gobierno fueron dictadas en asambleas convenientemente convocadas por el presidente y en la cual intervenían todos los ciudadanos. Se emitió una moneda, se organizó una casa de banca, una tienda, un hotel, y una cárcel. Nadie podía obtener ninguna mercancía sino directamente en el almacén empleando la moneda de la República, y ésta solamente se adquiría como jornal remunerador de un cierto trabajo.

El lugar donde los ciudadanos comían y dormían fué dignificado con el nombre de hotel; estaba dirigido por un ciudadano asesorado por una experimentada matrona; el servicio se alquilaba por contrata al mejor postor. Varios de los mayores habían fracasado cuando un pequeño lla-

mado Artie intentó tomarlo por su cuenta, con algún dinero que ahorro en su oficio de fregador de platos. El resultado fué que acabó la semana lastimosamente sin poder cumplir las condiciones exigidas en el contrato y para remate por falta de experiencia se le ocurrió hacer la limpieza de las puertas y suelos con tal abundancia de agua que, filtrándose ésta por techos y paredes, estropeó las pinturas y decorados. Fué castigado con una multa de 10 dólares como indemnización e hizo bancarrota.

Uno de los mayores le dijo al verle con lágrimas en los ojos haciendo su última limpieza: "Lo siento mucho, Artie, pero ahora lo mejor es que no te metas en otra, puesto que no has sacado nada en limpio". "He sacado algo" —replicó Artie con filosofía mirando a su compañero— "¿Qué has sacado?". "He sacado experiencia". Artie Jones pocas veces, en efecto, volvió a fracasar en sus negocios y llegó a ocupar posteriormente una importante situación en la banca.

Los días sucedieron a los días, los meses a las semanas y a éstos los años, y una pequeña República se había constituído definitivamente. Hubo, claro está, algunos muchachos que no se sometieron y fueron confinados en la cárcel durante un cierto tiempo; pero la ley y el orden prevalecían al final. El sujeto a quien se encarcelaba era forzado a trabajar por la comunidad sin recibir salario, mientras que afuera cobraba un jornal con el que podía subvenir a sus necesidades. La elección no era dudosa y todos terminaban decidiéndose por la segunda solución. También observó Mr. George que los jóvenes que causaban más disturbios al llegar eran luego los mejores y más fuertes campeones de la ley; ejemplo el de un muchacho, recalcitrante vagabundo, admitido en la República: Micky, un capitán de pandilla de primera magnitud. Había sido largo tiempo la pesadilla de los vecinos de uno de los barrios bajos de New York. Arrestado por una falta grave algunos amigos influyentes intercedieron por él y fué enviado a la República en vez de ir a

otro reformatorio cualquiera. Por el camino se debió de hacer las siguientes reflexiones: "Esa República será probablemente una especie de correccional; allí seguro encontraré camaradas. Veremos si hay alguno que haya salido como yo en letras grandes de los periódicos". Cuando llegó a la República no le pareció como él se había imaginado; no había allí muros, ni guardias, ni pabellones de piedra, sino praderas y un hotelito rodeado de un jardín con flores. Ni grandes dormitorios, ni niños uniformados, sino un pequeño pueblecito con muchachos y muchachas que acudían presurosos a sus trabajos. Quedóse sorprendido y profundamente decepcionado a la vez, sobre todo por encontrar muchachas. Juzgaba denigrante para él ser enviado a un lugar donde todos andaban en libertad y juntos con mujeres, como si no se le considerase temible. Vió algunos jugando al fútbol, otros dedicados a las labores del campo, otros con trajes azules de mecánico ocupados en arreglar unas máquinas...

La casa donde fué alojado estaba a cargo de una maternal señora, llamada por los ciudadanos "tía". Comenzó a creer que aquello era una especie de escuela dominical, creencia reforzada al ver tan limpias y bien amuebladas las habitaciones y más aún al enterarse de que estaba prohibido fumar. Lo único que le tranquilizaba era oír hablar en el argot de las calles neoyorquinas a algunos de los colonos.

A la primera oportunidad de conversación comenzó a relatar sus hazañas... Pronto se dió cuenta de que no tenía éxito. Producía el mismo efecto que si una persona hubiese entrado en un hotel y dicho de repente a los huéspedes: "Señoras y señores: Yo soy un carterista y vengo a vivir con ustedes en el hotel". Micky perdió varias horas de sueño esa noche tratando de imaginar en qué lugar había caído, donde no eran admiradas sus fechorías. Por la mañana, mientras se paseaba, aún vejado y humillado, se encontró al fin con uno de sus conocidos. Se pusieron a charlar amigablemente recordando sus andanzas; pero Micky dióse

cuenta de que su camarada no sentía gran entusiasmo tampoco por sus actos punibles. Estaba, por el contrario, todo el tiempo preocupado con sus asuntos, y a menudo hablaba de unos negocios en que intervenía como contratista de obras. "Pero, ¿es que eres tú patrono?" —preguntó de nuevo decepcionado Micky—. "Indudablemente, tengo unos diez camaradas que trabajan a mis órdenes". En este momento fueron interrumpidos por un oficial de policía que, cogiendo por el brazo a Micky, le explicó que quedaba detenido. En la estación de policía supo que habiéndose cometido un robo en la noche última y siendo el recién llegado un muchacho de muy mala fama se le acusaba del hecho. Protestó de su inocencia, pero convenció a los jueces, los cuales reclamaban para dejarlo libre un fiador que respondiera por él. Su camarada el contratista vino en su ayuda; su opinión, de mucho peso en la República por estar bien considerado, tuvo tanta fuerza que Micky fué declarado libre. Al salir su compañero le propuso trabajar como ayudante suyo, pero él se mostró reacio a aceptar toda clase de trabajo y aún más, no queriendo dejarse envolver por aquella atmósfera de honradez pensó, para escapar a ella y ser enviado a un reformatorio ordinario por lo menos, cometer alguna fechoría que le hiciese ser expulsado de la colonia. Decidió, pues, robar el reloj a un compañero mientras dormía, cosa que llevó a cabo aquella misma noche, huyendo con él a través de los campos hacia la estación de ferrocarriles más próxima. Pero antes de llegar a ella fué sorprendido por un guardián de la colonia y conducido a la casa, donde hallaron a todo el mundo en conmoción por los lamentos del robado; registrado Micky, se le encontró la prueba del delito. El mismo día fué condenado por ladrón, alojado en una celda de la cárcel y obligado a trabajar durante muchas semanas para la República en compañía de otros cuantos camaradas convictos.

Cuando estuvo solo, encerrado, reflexionó. Y el resultado de sus reflexiones fué que el valiente Micky, que había

desafiado, sin miedo, los rigores de la grande y sombría prisión de la Tombs, en New York, mejoró y se arrepintió en esta cárcel microscópica. ¿A qué se puede atribuir ese cambio? A que aquí Micky se vió encerrado por sus iguales y compañeros, no se le consideraba heroico, ni se le admiraba, ni se le temía.

Después de haber cumplido su condena con alguna reducción, por buena conducta, salió convertido en un aceptable trabajador y gradualmente transformóse en un muchacho limpio, ordenado, activo y cumplidor. ¿Había cambiado su idiosincrasia? De ninguna manera.

Descubrió, sencillamente, que los malos llevaban las de perder en la pequeña República. No había fama, ni honor, ni provecho en la maldad Micky no era tonto, y en esas desventajosas condiciones cesó de ser malo.

Cimentado el éxito de la República a base de colonos reclutados principalmente entre niños delincuentes, de familias pobres o sin hogar, Mr. George creyó posible recibir clientes de familias acomodadas cuyos hijos hubiesen cometido actos delictivos. Había rehusado durante algún tiempo acogerlos creyendo pudiera ser perjudicial para ambos grupos la mezcla de medios tan diferentes; pero, finalmente, juzgó que tenían el mismo derecho. Esto, claro es, a base de colocar a todos en las mismas condiciones económicas, obligando también a los ricos a sostenerse a sí mismos.

Nothing without labor (Nada sin trabajo) fué adoptado como lema de la República y este lema aplicóse rígidamente tanto para el pobre como para el rico. En algunos casos, el primero ayudó económicamente al segundo proporcionándole empleos en algún trabajo que él dirigiese. Una vez llegó a la República un niño de unos catorce años, llamado Sneider, que nunca había conocido a nadie, hombre, mujer o niño, que no fuese un granuja. Nunca asistió a la escuela, ni a la iglesia, ni vivido en un hogar que mereciera tal nombre. No conocía ni había oído hablar jamás de sus padres. Se había ganado su subsistencia como

raterillo. A medida que crecía, fuerte y robusto, sus *negocios* se hicieron más provechosos y atrayentes, pero, al fin un día cayó en manos de la policía. Cundo entró en la colonia estaba tan sucio y destrozado, física y moralmente, que aun a la desarrapada democracia de la República se le hacía imposible tratarle como a igual. Como además nunca había trabajado, sus escasos esfuerzos en ese sentido no tuvieron éxito al principio. Por no poder pagar sus gastos se le encerró en la cárcel, haciéndole en ella trabajar como ayudante de plomero. Al final de su estancia allí había aprendido algunos rudimentos del oficio y fué capaz de desempeñar un puesto en el comercio del mismo. Comenzó a cambiar rápidamente, aprendió a lavarse, a usar cuello y a presentarse decentemente. Se hizo un buen obrero y un buen ciudadano. Pronto convirtióse en el consejero, guía y amigo de los casos más desesperados que llegaban a la colonia, trataba de alentarlos contándoles su propia historia y asegurándoles que lo que él había hecho cualquier otro lo podría hacer.

Por entonces llegó también a la República el hijo de una de las familias de mayor abolengo de la comarca. Se le enviaba por su carácter increíblemente indolente y apático y por negarse a todo trabajo. Acabó por ser huesped casi permanente de la cárcel. En ésta fué, naturalmente, forzado a trabajar durante algún tiempo; pero al salir, su reputación era tan mala, que nadie quería emplearle como obrero. Estaba a punto de ser enviado otra vez a la prisión por deudas, cuando Sneider, el muchacho a quien antes nos referimos, entonces presidente de un club organizado en la República, le tomó bajo su mano. Visto que no se encontraba otro trabajo para él le encargó de la limpieza de las salas del club, respondiendo con su dinero ante los demás miembros del jornal que le sería pagado en caso de no cumplir su cometido en forma. Durante una semana el trabajo marchó bien; un día, sin embargo, Sneider encontró a Boutwell (que así se llamba) profundamente sumergido

en las delicias de la lectura mientras el trabajo estaba sin realizar. Los reproches estallaron echándole en cara, principalmente, que él se había hecho responsable, pecuniariamente, de su conducta y se lo pagaba haciéndole el hazmerreír de todos por haber confiado en su regeneración. Estos reproches hicieron tanta mella en el espíritu de Boutwel que desde entonces desempeñó sus funciones a la maravilla; poco a poco mejoró de conducta y cuando más tarde fué elegido Sneider por sus compañeros presidente de la República, su primer acto oficial fué dar a Boutwell el cargo de juez, que era uno de los más apreciados.

Llegó a ser evidente que la mezcla de chicos de tan radicalmente distintos medios sociales resultaba una ventaja mutua.

Pero no sólo había en la República diferencia de medio social, sino que ya desde su fundación fueron admitidos jóvenes de buenos antecedentes mezclados con los enviados por la justicia. Mr. George encontró que las responsabilidades de ciudadanos eran de tanta utilidad a unos, como a otros. Los llamados *delincuentes* mejoraban tan rápidamente desde su entrada, que la distinción entre *buenos y malos* apareció como superficial y poco importante; es más, los muchachos conceptuados como particularmente rebeldes antes de su entrada en la colonia, se convertían a menudo en los ciudadanos mejores y en los más fieles funcionarios públicos. Bien es verdad que muchas veces pasaban en la cárcel sus primeros días, pero como el encierro era acuerdo de sus compañeros esto les hacía reflexionar en bien suyo. A fuerza de ver —espectáculo hondamente satisfactorio— la transformación absoluta de los malos caracteres durante su carrera de ciudadanos de la República, tendremos que admitir, *urbi et orbi,* la paradoja de que los malos caracteres son de mejor calidad que los demás para servir de buenos ciudadanos.

El positivo valor de la *Junior Republic* fué reconocido y empezaron a llegar instancias para la admisión, en la

misma, de niños y niñas de todas las clases sociales y completamente normales bajo todos los aspectos. Las barreras cayeron y la colonia se constituyó poco a poco, como una real democracia, admitiendo como ciudadanos muchachos y muchachas de todas las jerarquías sociales y de todos los grados de moralidad. Fué en ese momento cuando el profesor Liberty Hyde decía: "*La Junior Republic* está evolucionando rápidamente, de una institución reformatoria en un gran principio educacional".

Muchos se preguntarán tal vez: "pero, ¿es que los niños y niñas ciudadanas no cometen faltas?". Claro que las cometen; exactamente como los mayores. "¿Es que no dictan leyes absurdas e injustas?". De tiempo en tiempo sí, y sufren sus consecuencias. El superintendente (director de la institución) puede poner veto a todas las leyes antes de ser promulgadas, pero no utiliza este derecho. El camino para aprender la necesidad de tener buenas leyes es la mala experiencia de las absurdas. El peligro mayor consiste precisamente en una intervención de los adultos aun cuando fuese justificada. Éstos no deben ser más que testigos: esperar y dejar obrar a los acontecimientos es la regla de conducta a seguir. Una vez, por ejemplo, votóse una ley según la cual el fiscal del distrito recibiría 25 céntimos por cada arresto y 50 céntimos más por cada caso en que el detenido fuera declarado culpable. Desde entonces cada arresto suponía una sentencia de culpabilidad. Los ciudadanos comenzaron a murmurar sobre una posible alianza inmoral entre el fiscal y el juez; finalmente, las cosas llegaron a tal extremo, que el mismo presidente de la República vióse obligado a intervenir. Visitó al superintendente director de la colonia y le dijo: "No podemos seguir así, hemos estado pensando qué resolveríamos y creemos que necesitamos organizar un tribunal de apelación; venimos a preguntar si está usted dispuesto a concedérnosle". Mr. George encontró buena la sugestión y se organizó, en efecto, una especie de tribunal supremo compuesto de 13 miembros del comité

ejecutivo, que se reunían mensualmente y entendían en los recursos de apelación de los ciudadanos lesionados en su derecho por la justicia.

Los primeros casos que llegaron fueron, naturalmente, los de los infortunados que habían sido declarados culpables injustamente, para enriquecimiento del juez y del fiscal; se les absolvió y se procedió en contra de tan venales representantes de la justicia, que a más de destituídos fueran castigados.

Tales casos no son muy numerosos, sin embargo, y puede decirse que, en general, se dan raras veces leyes tan injustas que exijan la revocación.

¿No hay daño, sin embargo, en dejarles esta máxima libertad? Naturalmente lo hay. La *Junior Republic* no es una utopía, muy lejos de ello felizmente; si lo fuese, no habría preparación para la vida. Está llena de imperfecciones, llena de señales de la humana debilidad. Por tanto, una obra humana no podía quedar libre de defectos. Que la República no es utopía y que tienen sus momentos difíciles y sus luchas enconadas, nunca fué mejor demostrado que con el siguiente hecho: el presidente vióse obligado una vez a ausentarse para asuntos particulares, y, a la vez, marcharon también algunos otros de los más capacitados y conspicuos ciudadanos. Un grupo de recién llegados, los cuales aún no habían asimilado el espíritu de la República, miraron este éxodo como una providencial ocasión para apoderarse de las riendas del gobierno. Rápidamente organizaron una especie de asociación que no era ni más ni menos que un partido político en miniatura. Dieron mítines, hicieron propaganda, presionaron a los demás ciudadanos a asociarse... Presentaron candidatos al gobierno, que por entonces se reelegía, y, con ayuda de intimaciones y demás medios coercitivos, consiguieron que éstos fuesen nombrados. Una vez en el poder, su primera ley fué conceder elevados salarios a los que ocupaban cargos públicos y eximirles de los demás trabajos. Gastaban el tiempo en

exhibirse con sus mejores trajes, fumando cigarros, mientras los demás trabajaban para su sustento. Algunos de los ayudantes adultos estaban horrorizados por ese vergonzoso estado de cosas. *Self-government* bien, pero ese escándalo era intolerable. Ellos eran responsables del bienestar de los ciudadanos, no debían permitir que tal situación se prolongase; los buenos debían ser protegidos contra las depredaciones de esa cuadrilla de desahogados. Pero Mr. George se opuso. Bueno que se aconsejase a quienes lo pidieran, pero era preciso dejar sucederse la cadena de acontecimientos, la cual, inevitablemente, le daría una lección vivida, en la operación de causa a efecto de la ley moral.

Mientras esa pandilla estaba en el máximo de su poderío, uno de los ausentes, el juez Boutwell, volvió de sus vacaciones; su sustituto cesó y él reanudó sus tareas. Pronto se encontró en la desagradable situación de ser la única persona honrada de aquel gobierno inmoral. La policía no le obedecía, los jurados eran venales... se vió incapaz de hacer cumplir la ley. Convocó entonces a una reunión secreta a los más antiguos trabajadores colonos y, en tal reunión, decidióse ir a consultar la situación con el juez del distrito de Itaca (juez adulto). Este señor les explicó que, desde el punto de vista legal, no había nada que hacer; ellos debían someterse al gobierno elegido. La única solución posible era un golpe de Estado en toda regla. Optaron por tal medio, y un grupo fué encargado de organizar el complot, apoderándose, de grado o por fuerza, de los principales miembros del gobierno y metiéndolos en la cárcel. El golpe de Estado tuvo éxito. Formóse un gobierno provisional y se incoó un proceso, juzgando la conducta de los anteriores gobernantes, los cuales fueron condenados a diversas penas que oscilaron entre uno y ocho meses de cárcel.

A la expiración de su condena, estaban la mayor parte arrepentidos, y algunos se regeneraron luego tan completamente que fueron posteriormente reelegidos por sus compañeros para cargos públicos.

Observadores superficiales han tachado, a veces a la República de *irreligiosidad.* Si con ello entienden que es absolutamente no *sectaria* y que no es obligatoria la asistencia a la iglesia, tienen razón. No podría suceder de otra manera sin violar los principios de la libertad y de la democracia. Pero si con ello quieren decir que no hay vida religiosa en la comunidad, tal afirmación es errónea. Existe una capilla construída en el centro del poblado y en ella se dan conferencias religiosas los domingos. Como hay en la colonia católicos, judíos, metodistas, protestantes, etc., los respectivos sacerdotes son invitados a venir en el caso de que se reclamen sus servicios.

La vida escolar de la República es análoga a la de otra cualquier escuela rural, excepto en que los locales son mejores y están mejor instalados.

Los muchachos asisten a clase por la mañana y trabajan en los distintos oficios por la tarde o viceversa [1]).

Los ciudadanos viven en hotelitos o casas de campo de madera construídos por ellos mismos; éstos varían desde el tipo de lujo hasta el de barracas donde se puede vivir con el mínimo de gastos. Cada hotel está a cargo de un ama de casa, respetable matrona que cuida el arreglo interior y de hacer el hogar confortable y atractivo. Cada ama de casa puede aceptar sólo a los huéspedes que juzgue convenientes. Los locatarios tienen también libertad de ir y

[1]) No queremos dejar de señalar aquí lo que consideramos una laguna en la organización general de la *Junior Republic,* y es la poca importancia que en el conjunto de la obra se observa hacia el aspecto rue pudiéramos llamar de formación intelectual de los colonos. El problema de la escuela aparece mínimo en el total del sistema. Apenas se hace referencia a él y sólo incidentalmente se le toca sin dar detalle de los métodos empleados ni de a orientación o ampitud de la instrucción proporcionada a los ciudadanos. Ya tendremos ocasión más adelante de volver sobre este tema en el capítulo de la crítica general del sistema.

venir a su gusto y de cambiarse de casa si no están satisfechos en la que ocupan.

La República es, en definitiva, uno de los pocos lugares donde puede verse a niños y niñas tal como realmente son. No hay restricciones ni prohibiciones, excepto aquéllas que impone el respeto al derecho de los demás. Esta libre y natural atmósfera es particularmente agradable incluso a los adultos, tanto que muchos de los buenos agricultores de la comarca iban a la República como voluntarios a trabajar y allí permanecían semanas y meses en fraternal contacto con los colonos, siendo esto una de las más potentes influencias socializadoras de la comunidad.

Podría objetarse a la idea de las "Repúblicas" que los muchachos en edad de intervenir en la vida política de tales comunidades no son capaces de ejercitar conscientemente el derecho al voto, pero Mr. George cree, al contrario, que están perfectamente en condiciones de utilizar tal derecho. Con objeto de comprobar hasta qué punto los jóvenes están al corriente de las cuestiones políticas y si les interesan, el director de una escuela, en California, hizo contestar a los muchachos de las clases superiores una especie de cuestionario que contenía asuntos de política corriente. Las respuestas revelaron que tales niños poseían una sorprendente comprensión e inteligencia de la situación política local y nacional. Sometiéronse luego las mismas preguntas a un grupo de adultos, tomados entre los obreros, hombres de negocios, etc., de la misma población; las respuestas fueron sorprendentemente ininteligibles y mostraron que tales adultos tenían muy vaga idea de la misma.

"Una de las más palpables locuras de nuestro sistema de gobierno —dice Mr. George— es la ficción legal que considera aún como niños a inteligentes jóvenes finalizando su adolescencia. Tan pronto, sin embargo, como las nubes de la guerra aparecieron sobre la nación dióseles a esos *niños*, instantáneamente, la categoría de hombre; fueron pa-

rangonados con los adultos en fuerza, vigor y responsabilidad y envióseles al frente a arriesgar sus vidas por el país".

Las estadísticas muestran que en la guerra civil americana, por ejemplo, las tres cuartas partes de los combatientes, por ambas partes, eran de menos de veintiún años. Esa terrible guerra fué soportada principalmente por los jóvenes. Un capitán decía de su regimiento: "Muy pocos de nosotros teníamos derecho al voto." Y todos portáronse con más arrojo que los adultos. Los jóvenes, pues, de dieciocho a veinte años, han sufrido los terribles momentos de la guerra también como los hombres de treinta y treinta y cinco y, sin embargo, una vez la guerra terminada se les volvió a relegar a su anterior estado de infantes. Así que, en definitiva, cuando las grandes decisiones políticas van a ser votadas, se les excluye de toda intervención y responsabilidad. La reacción contra este estado de cosas se produce, naturalmente, en el espíritu de los muchachos, que acaban por crearse una vida aparte dentro de esa misma sociedad que les posterga y aparecen las *bandas y cuadrillas* callejeras a las cuales se dan en cuerpo y alma. Todos se consideran como hermanos en desgracia. Por eso todos los jóvenes tienen una instintiva comprensión simpática por cada camarada que cae entre las garras de la ley dictada por los adultos.

Unos pocos años más tarde encontramos esos jóvenes convertidos en adultos profunda y radicalmente diferentes. ¿En virtud de qué fuerzas se realiza tal transformación? Cuando la vida les ha obligado a enfrentarse con responsabilidades serias y profundas. Cuando la muerte del padre, la necesidad de atender al sostenimiento de los suyos o el afán de crearse una familia, etc., fuerzan poco a poco a un muchacho a alejarse del contacto íntimo con el ambiente de su banda, cuando no aspira tan de cerca el humo del incienso de la misma. Lentamente sus sentimientos se modifican y acaban por perder toda relación con su grupo, convirtiéndose en uno de tantos obreros o artesanos honrados.

La transformación aparece cuando en vez de ser menos espectadores irresponsables frente a los problemas sociales vénse obligados a tomar parte activa en ellos, poseen plenos poderes de ciudadanos y el ejercicio de la propia responsabilidad.

En una *Junior Republic* el punto de vista de un joven es también transformado tan completamente como si estuviese ejercitando las responsabilidades de la edad adulta. Cuando un *delincuente* es enviado a una institución de este tipo, intenta al principio seguir el camino clásico en un reformatorio: hacerse admirar de sus compañeros, contándoles los actos delictivos cometidos jactándose de ellos. Pero con gran pena y sorpresa observa que sus relatos no tienen éxito aquí. En un reformatorio donde se recibe gratis comida, abrigo y ropas no es de temer la llegada de un violador de la ley; al contrario, eso ameniza su monótona vida; como los que allí habitan no poseen propiedad de ninguna clase, no experimentan sobresalto por su pérdida. En la "República" la mayor parte de los colonos poseen una propiedad y utilizan sus poderes de ciudadanos para protegerla. El recién llegado, al cabo de poco tiempo, decide obrar bien no porque haya sido reformado, sino porque desea ser popular y bien visto entre sus compañeros. Un bajo impulso, es cierto, pero el único de que es capaz para empezar. Poco a poco, mediante las varias fuerzas que influyen sobre él, avanza hacia motivos éticos más elevados. Todo alrededor suyo tiene un valor cívico de responsabilidad. Durante el estado plástico de desenvolvimiento, esas mismas responsabilidades van sin darse de ello cuenta controlando su conducta, marcando su carácter. Citemos, por ejemplo el caso de un niño que fué elegido presidente de la República por votación unánime; al día siguiente de su designación se presentó a Mr. George con señales evidentes de gran preocupación y le dijo: "Hace algunos meses, antes de que nadie pensara en mí para presidente, cometí un robo aquí en la República. Vengo a decírselo y a consultarle qué debo

hacer". En lugar de contestarle, Mr. George le preguntó qué era lo que él había decidido por su parte: "Voy a reunir —respondió— a los ciudadanos y explicándoles por qué declino mi nombramiento, entregarme yo mismo a la justicia y que se me condene". En efecto, así los realizó y pasó cierto tiempo en la cárcel. Su crimen no hubiera sido descubierto si él no lo declara:

Y se podrían citar a montones ejemplos por el estilo en los que se ven bien patentes los efectos inmejorables que la práctica de la ciudadanía produce en el espíritu de estos muchachos antes refractarios a toda ley.

Llegamos así a un momento en la vida de la *Junior Republic* en el cual las aspiraciones todas de su fundador se han ido convirtiendo en fructíferas realidades. Estamos ya en presencia de una verdadera República infantil, comunidad en la cual se aprende a gobernar por el gobierno de sí mismos, se aprende a vivir viviendo. Un ex ciudadano comentaba una vez: "quien ha pasado por una *Junior Republic* tiene la suerte, en la edad adulta, de poder volver a vivir su vida. Sabe en cada momento lo que debe de hacer porque ya tiene la experiencia previa de lo que hizo. Sabe hasta dónde puede llegar y el límite de lo permitido, porque tal límite lo probó ya en la República infantil cuando se estrelló contra él, aprendiendo así, por experiencia, dónde hay que detenerse".

Cada uno conoce sus derechos y hasta dónde alcanzan los de los demás. Todos cumplen sus deberes, las leyes por ellos dictadas, convencidos de que en la aceptación de las mismas encontrará la comunidad entera el máximun del bienestar. Viven en hogares limpios y agradables y subvienen con el producto de su trabajo a todas sus necesidades y a algunas de sus fantasías. Los niños educados en tal ambiente están prestos a pasar de ciudadanos de una sociedad adulta. El trasplante de una a otra se hará sin choques; la adaptación será perfecta y desde el primer momento podrá un joven, al salir de una escuela de este tipo, colabo-

rar con los hombres maduros y ser capaz de comprender y acatar las leyes y ejercer plenamente los deberes y derechos de ciudadanía.

La teoría aceptada generalmente de que entre los quince y veinte años debe ser absoluta o casi absoluta la separación de sexos, le parece a Mr. George no sólo un error, sino un crimen. Crea una anormal y dañosa conciencia sexual. No hay, pues, tal aislamiento en la *Junior Republic*. Las muchachas duermen en hotelitos separados, pero a excepción de eso, hacen vida completamente común con los muchachos. Trabajan juntos en las escuelas, participan juntos en el gobierno de la República, se sientan juntos en la capilla, bailan juntos en el gimnasio. Ellos organizan fiestas en sus viviendas e invitan a las muchachas, las cuales a su vez y en justa reciprocidad, les convidan a recepciones en las suyas. Tanto en el trabajo como en el juego, existe entre ambos sexos una espontánea camaradería, una franca cordialidad.

Hay en la República un problema femenino, como le hay, claro es, masculino también. Y no puede dejar de reconocerse que cuando son *ellas* las que plantean cuestiones éstas son mucho más difíciles de resolver. En general diremos de las chicas lo que ya hemos repetido a propósito de los muchachos: que no pueden ser arbitrariamente separadas en *buenas y malas*, pero sí que en ellas se dan con más frecuencias los casos *extremos*. Puede ello atribuirse a las condiciones y tradiciones que han rodeado al sexo débil desde tiempo inmemorial, es producto de la herencia del sexo. La civilización ha sido dominada por el hombre. Sus relaciones con la mujer han estado siempre llenas de paradojas y violentas antítesis. Un hombre trataba a su mujer como a una esclava mientras otro la adoraba por encima de toda humana criatura. La humanidad ha considerado alternativamente la mujer como bestia de carga o la ha idolatrado como a una diosa. ¿No es lógico que tales vicisitudes

hayan producido en la herencia femenina una tendencia sexual a reacciones extremas?

El hecho más significativo del problema femenino contemporáneo es el gran número de mujeres que dejan pronto sus hogares y van a la vida comercial, industrial o profesional, siendo abandonadas exclusivamente a sus propios recursos de subsistencia y protección. Si esto es una buena o peligrosa tendencia no es aquí el momento de tratarlo, pero es un hecho innegable y debe ser afrontado como tal. Para esta clase de muchachas sería especialmente recomendable la educación en una República juvenil.

En la vida existe la convivencia de sexos opuestos; hay necesidad de que así sea, también en la escuela, para saber en todo caso defenderse del macho o amarle; no se puede admitir una educación aislada. La separación de sexos crea condiciones enteramente artificiales y anómalas. Enseñarles a vivir juntos sin timoratería de una parte y sin brusquedades de la otra, es lo que debemos tratar de resolver en vez de escamotear la cuestión: una de las más difíciles y delicadas de la vida.

¿No habrá grave daño al permitir a muchachos y muchachas mezclarse libremente? Por supuesto, lo hay. ¿No se presentarán, como inmediatos resultados, ciertas perturbaciones sexuales? Seguramente sí. Sería ilusorio pretender el 100 por 100 de éxitos en la solución de estos problemas. Pero en la separación de sexos tampoco se encontrará nunca solución adecuada. Los daños de la coeducación, siendo grandes, no lo serán tanto, medidos en términos del bienestar del individuo, como los daños de la separación.

Por lo que hace a la intervención de las muchachas en el gobierno de la comunidad, dióselas desde el principio el derecho al voto, pero en las primitivas elecciones de la República una de las muchachas, al ir a depositar su papeleta en la urna, fué recusada por un candidato (a quien ella votaba en contra) diciendo que las mujeres no

tenían concedido el voto en el estado de New York y que tampoco debía, por lo tanto, permitirse en Freeville. Puesto a discusión el asunto se acordó denegar el voto a las mujeres. Pero a uno de los recién nombrados miembros de la legislatura, no le pareció justa la exclusión de las muchachas de este derecho que anteriormente habían ejercido sin trabas, y las anunció que presentaría una moción solicitando la revocación de dicha ley. La enmienda fué aprobada por una gran mayoría y sólo faltaba la firma del presidente para tener fuerza legal y ser puesta en práctica. Sin embargo, la minoría masculina no partidaria del voto maniobró en tal forma en un mitin de muchachas que convocaron alegando razones especiosas, que llegaron a convencer a la mayoría de éstas de que el voto era antifemenino y poco distinguido y que ellas mismas debían solicitar del presidente el *veto* a la moción presentada. La petición fué redactada y firmada en pocos momentos con la sola protesta de media docena de jóvenes feministas cuyas voces fueron ahogadas por las otras. Una delegación llevó al presidente la súplica, encontrándole precisamente en el momento en que se disponía a firmar la moción. De acuerdo con el suplicatorio, denegó la firma y no fué aprobado el voto femenino.

Unas semanas más tarde se dictaba una ley por la que se obligaba a pagar a cada clase industrial una tasa fija. Las clases industriales para muchachos eran de carpinteros, granjeros, maquinistas, agricultores, etc., total 30. Las de las chicas: cocineras, sastras, lavanderas, etc., total 15. Con este arreglo, ellas tenían que pagar *dos* veces más que ellos por cabeza. La indignación de la parte femenina de la colonia fué extrema, pero se dieron cuenta de que habían perdido el derecho a reclamar desde el momento en que declinaron la concesión del voto, y, por tanto, toda intervención en el gobierno; y, arrepentidas, fueron en busca del senador que ya anteriormente, defendió su causa, para que tomara de nuevo el asunto en sus manos, cosa

a que accedió. Usando de la manifiesta injusticia de la ley sobre contribución industrial como argumento capital, consiguió que por mayoría se votara la ley del sufragio femenino.

Posteriormente hubo también un juez femenino y una fiscal que tenían a su cargo todos los sucesos en que intervinieran muchachas.

En conjunto, ha habido siempre un grupo de chicas activamente participantes en la vida política de la República y este grupo se ha encontrado en todo momento prácticamente al lado del buen gobierno. Pero, por otra parte, un gran porcentaje de muchachas no se ha interesado nunca por las cuestiones políticas. Esas *indiferentes* han sido una fuente de constante exasperación para sus más exaltadas compañeras. El sufragio femenino y los cargos públicos desempeñados por jóvenes son actualmente tanto una parte esencial de la vida de la República como el principio del *self-government* en sí mismo. Hasta ahora, solamente han sido exceptuadas de la presidencia de la República, pero en cambio, bastantes han desempeñado el cargo de vicepresidentes, jueces, comisarios, teniendo a su cargo materias tan importantes como la salud pública, policía y todos los oficios relacionados con los presos, y su cuidado. Bajo la influencia de una de esas comisarias, niños delincuentes que habían sido la pesadilla de la policía mejoraban de conducta rápidamente.

En definitiva, no sólo ciertas muchachas se mostraron como capaces de llegar a la misma altura que los muchachos, sino que la media de eficiencia ha sido igual en ambos sexos. Hay, sin embargo, esta diferencia: al ser los ciudadanos de la República clasificados en cuatro grupos según sus condiciones: excelente, bueno, regular y malo, se encontró con que, de acuerdo con lo ya dicho sobre las tendencias del sexo femenino a todo extremismo, había un mayor porcentaje de muchachas que de chicos en los

grupos de *excelente* y *malo*, porcentaje que correspondía a los de los niños de bueno y regular.

Alguien se preguntará, naturalmente: ¿Cuáles son los resultados de la educación de la República? ¿Se portan bien los ciudadanos en su vida posterior después de salir de ella? Hay hoy entre los ex ciudadanos, hombres adultos, tipos de todas las jerarquías, ricos y pobres, médicos, abogados, comerciantes, sacerdotes, obreros, etc. Al lado de gente bien acomodada se encuentran otros de modestos ingresos. Pero todos ellos no sólo realizan su trabajo menor que la media normal en su oficio o profesión sino que además toman parte activa en la vida social y política del país.

Los siguientes cuadros están hechos a base de los primeros 787 ciudadanos de ambos sexos que pasaron por la República. El primer grupo formado por ex colonos de los cuales se conoce perfectamente su vida posterior se puede subdividir así:

	Niños	%	*Niñas*	
Excelente	31	11,7	26	14,6
Bueno	131	49,9	94	52,8
Mediano	78	29,6	46	25,8
Malo	23	8,7	12	6,7

Del segundo grupo no es tan conocida su vida en detalle, pero sí lo suficiente para no tener duda en poderlos clasificar así.

	Niños	%	*Niñas*	
Bueno	85	38,8	45	59,2
Mediano	60	54,8	20	26,3
Malo	10	6,3	11	14,4

Combinando ambos grupos resulta:

	Niños	%	*Niñas*	
Excelente	31	7,4	26	10,2
Bueno	216	51,6	139	54,7
Mediano	138	33,0	66	25,9
Malo	38	7,9	23	9,1
	418		254	

Del resto, 22 fallecieron, 93 son excluídos por falta de datos.

Combinando ambos sexos tendremos:

Excelente	57
Bueno	355
Mediano	204
Malo	56

Por el método ordinario de computación, que cuenta como éxitos todo lo que no es fracaso, vemos que las *dos terceras partes* de los ciudadanos podrían considerados como éxitos. Es, pues, una alentadora cifra, que pone de manifiesto el valor de tal sistema educativo, mucho más si se tiene en cuenta que casi el 90 por 100 de los colonos eran niños delincuentes en los cuales habían fracasado ya los métodos ordinarios.

LA "LITTLE COMMONWEALTH"

I. Origen de la "Pequeña República" e historia de sus primeros tiempos

La historia de los orígenes de esta institución es corta. A finales del siglo XIX hubo un movimiento en los Estados Unidos en favor de la organización de nuevas formas de comunidades para los jóvenes delincuentes, movimiento que dió por resultado la creación de establecimientos del tipo de la *Junior Republic* descrita en el capítulo anterior. Estas comunidades tuvieron tal éxito que, despertado el interés en Inglaterra, se enviaron comisiones a Norteamérica para estudiarlas. Mr. George Montagu, uno de los comisionados, volvió muy bien impresionado, tanto que organizóse en seguida, por un grupo de entusiastas de la idea, un *Comité nacional* para tomar a su cargo la divulgación de tal sistema.

Dicho "Comité" determinó llamar a Mr. Homer Lane (que entonces trabajaba en América como director de la *Ford Republic*) en calidad de técnico para organizar la primera institución de este tipo en las Islas Británicas.

La colonia empezó instalándose en una granja comunal. La formaban al principio unos 50 niños: pequeñitos, variando entre la edad de 5 a 9 años; cuatro a cinco entre nueve y catorce; y 38 entre catorce y dieciocho. Estos últimos, de ambos sexos, habían sido enviados por los tribunales de menores o por padres que no podían someterlos a ninguna disciplina dentro del hogar.

Los rojos tejados de las casitas se dibujan entre el verde de las colinas de Dorsetshire Downs, entre Evershot y Sherborne (Condado de Dorset). Mr. Lane comenzó la colonia con los sujetos más difíciles que pudo encontrar. Todo niño que hubiera descollado por su mala reputación era admitido por él con alegría. Los primeros candidatos que le enviaron fuéronle recomendados precisamente por no ser fundamentalmente malos, sino débiles de carácter, pensando que serían mejores ciudadanos para el comienzo de la institución; pero éstos no respondían al tipo ideal que Mr. Lane creía necesitar para constituir la pequeña comunidad. No era gente que se dejara conducir la que le convenía, sino muchachos de carácter enérgico, anti-sugestionables más que sugestionables.

Admitido también, por descontado, que la coeducación debía ser uno de los más firmes cimientos de la vida ciudadana, tratóse de elegir las muchachas que entrarían como primeras ciudadanas. Relataremos brevemente cómo fueron elegidas éstas. Tomamos la narración de un delicioso libro de Miss Bazeley, principal colaboradora de Homer Lane [1]). Tal libro contiene la descripción más impar-

1) Miss Bazeley: *Homer Lane and the Little Commonwealth*. London, 1918 (George Allen, editor).

cial y completa de la vida de esta institución y del proceso que determinó la clausura de la misma. Miss Bazeley hace hablar así a Mr. Lane: "Mr. Chapman, comisario de policía, me había invitado a pasar por su despacho para elegir el núcleo de población femenina para "La pequeña República". Al cruzar una habitación oí voces de enfado y palabras mal sonantes. Eran tres muchachas de trece, catorce y quince años de edad que discutían en forma violenta con los guardias que las habían detenido, obsequiándoles con las más *amenas* palabras de un repertorio *selecto*. Me interesaron y pregunté su historia, que me fué contada y según la cual hacía ya tiempo que eran vigiladas por la policía como muy expertas descuideras y ladronas de almacén, tan hábiles que no había manera de cogerlas *in fraganti*.

Constituían ciertamente un material no muy prometedor; el magistrado opinaba que eran demasiado *malas* para la "Commonwealth" pero yo me decidí a tomarlas contra viento y marea de todos, que me auguraban sombríos males de una tal admisión. Cuando por fin conseguí llevármelas, pusieron a mi disposición para su traslado una pareja de seguridad y una matrona, pero yo no quise aceptar sus servicios y una hora más tarde tomé asiento con ellas en el tren. No necesito decir que a pesar de tener abundantes oportunidades de escapar, no lo hicieron. Su primer contacto con "La República" era de responsabilidad y confianza. Me gustaría describir cómo esas muchachas cambiaron en pocos días. Sus virtudes florecieron en el nuevo medio, tanto que, cuando quince días después el mismo magistrado vino a hacernos una visita, se quedó atónito ante tal transformación. Su primera pregunta fué; "¿Qué milagro han hecho ustedes para transformar aquellas incorregibles ladronzuelas en estas deliciosas y naturales muchachas?".

Durante unas semanas fueron ellas las únicas habitantes de la República; no existían aún gobierno ni auto-

ridad. Vivían en un pabellón en compañía de una mujer experimentada y de confianza a la cual ayudaban en el arreglo de la casa. Por fin, llegó el día en que se incorporaron los muchachos. Las niñas habían preparado muy entusiasmadas un suculento té, decorado el comedor y adornados dos mesas, una para cada sexo. Fueron todas a la estación, pero su decepción fué grande cuando vieron descender del tren cinco muchachos sucios, destrozados, apestando a tabaco. Sin embargo, al cabo de un rato de camino de regreso ya se había roto el hielo y volvían todos en franca camaradería. El convite, en cambio, no resultó precisamente un éxito, debido a la falta de maneras y detestable conducta de los muchachos, tanto que ellas acabaron por despedirles con malos modos. Las relaciones se hicieron cada vez más tirantes. Los jóvenes se comportaban ruidosa y alborotadamente. Las chicas criticaban su mala educación, cómo se conducían en la mesa, su conducta, su suciedad... etcétera. Y pidieron a Mr. Lane que interviniera para castigar la incalificable actitud de aquéllos, pero él se negó insistiendo que no era su función actuar como policía. Finalmente, el ruido y el escándalo por la noche se hicieron intolerables. Un ayudante masculino, poco simpatizante con las ideas de la institución, requerido por las muchachas, decidió intervenir. Con un bastón en la mano entró en los dormitorios rogándoles que se acostaran calladamente. No usaba el bastón, pero le llevaba indicando que podría acudir a él como argumento supremo. Aquella noche el ruido fué *in crescendo* y entonces el ayudante echó mano de tal recurso. El escándalo aumentó en las noches sucesivas a pesar de tales medidas extremas. Mr. Lane no quiso intervenir, sugiriendo método cualquiera porque, decía: "deseo que el ruido continúe hasta llegar al límite tal que la comunidad misma se vea obligada a poner remedio".

Una noche en que el escándalo era imponente, Mr. Lane subió a los dormitorios a ver qué ocurría; al oír sus

pasos en la escalera el ruido cesó y al entrar en los cuartos todos fingían dormir profundamente. En una de las habitaciones, sin embargo, uno de los chicos descubrió quién era y gritó en seguida a los demás: "no es nada, camaradas, no asustarse, es Mr. Lane quien llega". Quedó éste gratamente sorprendido, conociendo por esta exclamación que estaba admitido en su círculo más íntimo y se le consideraba parte integrante del grupo. En esa posición comenzó su parte de trabajo. Por entonces se estaba planeando la construcción de nuevos *cottages* para acomodar más ciudadanos. En el pabellón ocupado por los niños vivían en habitaciones separadas por dos o tres camas. Sólo las muchachas fueron colocadas en grandes dormitorios. A la hora del té Mr. Lane les indicó que quería consultar con ellos una cuestión interesante y mostrándoles los planos de los edificios en proyecto, les dijo cómo el coste de los mismos era más elevado haciendo los dormitorios individuales que con grandes salas. ¿Cuál de ambas cosas preferían? Ellos comenzaron a exponer sus opiniones, que diferían, y pronto se entabló un debate muy animado. Hubo oradores espontáneos, discusiones, gritos. Entonces una de las muchachas, visto que no se ponían de acuerdo, propuso se organizara un mitin y así se acordó, nombrándose además, con objeto de evitar desórdenes, un policía o agente que cuidara de la buena marcha y normal desenvolvimiento de la reunión [1]). En dicho mitin, decidieron que los futuros *cottages* se construyeran con dormitorios separados a pesar del mayor coste, en vista de que, teniendo cada uno su habitación, no se vería molestado por nadie. Esto fué el primer paso para llegar a dictar una ley en que se prohibía hacer ruido por las noches después de

[1]) Llamo la atención del lector sobre el hecho de que al dar a este grupo de niños la responsabilidad de sus propios asuntos eligen un policía con poderes *preventivos* en vez de un presidente a quien conceder privilegios. — *(Nota del autor).*

las diez en punto, por considerarlo perjudicial para el bien público. Después de ese mitin se continuó también dictando las reglas de la República en igual forma y las decisiones de la mayoría fueron aceptadas por todos. Pero hubo dificultades, porque los asuntos se aglomeraban y entonces se acordó dividir las cuestiones a tratar en dos grupos y ocuparse separadamente de ellos en tardes alternas. Una de las muchachas fué elegida para presidir el grupo de los asuntos judiciales. En una de estas sesiones alguién pronunció las palabras *magistrado* y *tribunal* y desde entonces entraron estos términos a formar parte del léxico corriente y las sesiones tomaron un carácer cada vez más mesurado y severo.

Con esos incidentes como punto de partida los ciudadanos asumieron la entera responsabilidad en la organización del gobierno. Los tipos bajo los cuales han orientado tan inteligentemente la maquinaria del mismo, son de tal carácter que muchos visitantes de la *Commonwealth* expresan su convicción de que influencias completamente externas han tenido que inspirar dichos modelos, pero en el fondo tales *tipos* no son sino debidos a que en la *Commonwealth* se alientan todas las actividades, las buenas y las malas, se deja probar a los niños todas las experiencias. Con un ejemplo se ilustrará esta afirmación.

Un chico de dieciséis años, fuerte, jactancioso, llegó a la comunidad: pronto tuvo un pequeño grupo de admiradores a quienes dominaba. Su gran bravata era que él nunca se había echado atrás al ser desafiado. Se hizo el campeón de la oposición; sus ideales estaban basados en la fuerza bruta, tanto que el tribunal le aplicó medidas extremas para contener sus desafueros. Incluso hubo algunas discusiones sobre la necesidad de establecer una prisión para el confinamiento de tales personas, pero no llegó a hacerse efectiva la sugestión a ese respecto. La conducta del muchacho llegó a un extremo tal, que Mr. Lane creyó llegada la hora de intervenir. Veamos cómo relata él mis-

mo tal excusa en su momento culminante: "Me senté junto a él, a la hora del té, durante una de nuestras veladas. "¿A qué se debe —le pregunté— que cause usted aquí tales perturbaciones?". "No me gusta el lugar —replicó—, es demasiado tranquilo y monótono para mí". "¿Por qué no se escapa usted entonces?". "Me cogerían en seguida. Yo debía cometer alguna falta muy grave para que me enviasen a otro sitio". "¿Qué es lo que a usted se le ocurre hacer?". Después de un momento de vacilación exclamó: "Justamente aquí, ahora mismo, voy a romper todas estas lindas tazas de té, me enervan, son demasiado bonitas". "Muy bien, repliqué tendiéndole el atizador de la chimenea; adelante, puede usted comenzar". Él dudaba detenido por la audacia de mi proposición; teníamos en ese instante un auditorio muy numeroso y alguien hizo un comentario que picó el amor propio del muchacho. Cogió decidido el atizador, dió un golpe violento sobre la taza y la hizo trizas. Asustado entonces de su propia obra se colocó en actitud defensiva volviéndose hacia mí. Pero yo, sonriendo, le alargué un montón de platos y "¡empiece ahora con ellos!" le dije. De nuevo el atizador descendió bajo los aplausos del auditorio y de nuevo empujó más platos y tazas y hacia él y él volvió a romperlas. Pero entonces una de las muchachas gritó: "Eso es escandaloso, Mr. Lane, usted tiene la culpa, le está impulsando a continuar". "No —respondí yo—, está dejando la *Commonwealth* tal y como le gustaría". "Eso no es cierto —protestó el chico—, es que usted me ha desafiado a romperlos". "Es verdad —apoyaron los otros—. "Muy bien —objeté—, con ello todos nos divertimos. Puede usted terminar el conjunto del lote". Y coloqué el resto de las tazas frente a él. Dudaba mirando alrededor las caras de los circunstantes. Los demás, ahora disgustados con la escena, querían llevársele fuera, intentando quitarle el atizador y comentando con desagrado mi conducta. Esto le dió ánimo en nuestra lucha de resistencia. Volvió a dominar su natural bravucón y desde el seguro

de los brazos de sus amigos exclamaba con los ojos excitados: Nadie me ha desafiado aún y salido vencedor; "pero —dije yo— usted se ha detenido a la mitad; aun hay aquí, en el armario, más vajilla". Los otros protestaban ruidosamente: "No, déjele, somos nosotros los que vamos a pagar los destrozos hechos". No respondí nada a este argumento porque era verdad; las tazas debían ser reemplazadas, en efecto, a costa de todos los ciudadanos, pero yo no quería terminar así la cuestión dejándole a él con la impresión de haber vencido en esta lucha. A la vez no había derecho a hacer pagar a los demás los vidrios rotos. Sacando, pues, mi reloj de oro se lo tendí al muchacho diciendo complacientemente: "Puede usted, muy bien, romper este reloj si eso le place". Nadie hablaba, todos miraban asustados. El chico parecía aterrorizado y dudoso; rechazaba el reloj hacia mí con ojos empavorecidos. "Le desafío a romperle" —le dije—. Alguien rió y entonces con los ojos ardiendo en furor el muchacho cogió el reloj, pero pausadamente, con la mano en el aire como si pensase bien lo que iba a hacer. "Adelante" —le alenté yo sonriendo—. "No quiero" —exclamó—. "¡Pero si usted nunca ha rechazado un reto!". "No quiero hacer eso" —insistió—. "Muy bien, usted sabe cómo se llama a quienes no se atreven a seguir adelante. Cobardes". "Yo no soy cobarde" —exclamó furiosamente—. "Aquí está el reloj" —desafié—. "He dicho que no quiero romperle" —gritó escapando de la habitación. Entonces hice yo para mí el siguiente comentario: *Dominé la situación!*

Al día siguiente el chico se aplicó al trabajo como albañil. Preguntado cómo es que ahora trabajaba (a lo que siempre se había negado), contestó: "Quiero ganar dinero para pagar los platos que Mr. Lane me hizo romper". Cuando años después dejó la *Commonwealth* para entrar en el ejército, era juez del tribunal de justicia de la República. En el incidente que hemos descrito se ve cómo luchaban en él sus anteriores tendencias rebeldes con las nuevas responsabilidades sociales, y es seguro que esta escena fué

el momento decisivo de su vida y que en él un futuro criminal fué salvado para la sociedad.

Se ve, pues, cómo el sistema de la *Commonwealth* consistía en alentar todas las experiencias del niño dejándole sufrir las consecuencias que de aquéllas se derivaban hasta conseguir, por un proceso de eliminación, separar por inadecuados los fútiles y falsos ideales.

II. Fuerzas educativas

A) La familia

Una de las fuerzas más poderosas de la *Commonwealth* era la familia. Vamos a explicar en qué consistía ésta. Aproximadamente 18 niños y niñas formaban una familia con el ama de casa y uno o dos ayudantes. En un extremo de la vivienda estaban las habitaciones de las niñas y al otro las de los niños. Ni unos ni otras pasaban nunca a las del sexo opuesto; cada uno debía arreglar su habitación, hacer la cama, etc. En la planta baja estaban el comedor de la familia, la salita de reunión, etcétera.

Al llegar un nuevo ciudadano era adoptado por una familia. La mayor parte del tiempo hubo dos: *Bramble* y *Verónica*. Había una tercera, *Bracken House*, pero se quemó y no fué reconstruída hasta 1916. Heather era la más pequeña de las casas y se utilizaba como hotel para los visitantes; pero más tarde, cuando el número de ciudadanos creció, la tomó Mr. Lane para instalar allí a los más pequeños.

La vida en común de los miembros de la familia hacía que todos se conocieran y supieran uno de otros las cualidades y defectos. Quizá la vitalidad de la *Commonwealth* y su genuino espíritu democrático fueran debidos a ese íntimo contacto de los ciudadanos. Los visitantes

quedaban asombrados de la independencia de criterio y de la vigorosa opinión pública que se evidenciaba en los mítines. Nadie temía decir francamente su opinión, se podía criticar todo, decir todo, y esa espontancidad que mostraban entre sí nacía precisamente del carácter de la *familia*. Ésta se hallaba lejos de constituir el tipo general autocrático y patriarcal, al estilo tradicional. Frecuentemente es la familia una debilitación de la sociedad en vez de una fuerza, ya que en ella los más viejos dominan a los jóvenes y éstos son sacrificados a los primeros. En la *Commonwealth* la familia era cooperativa y no autocrática. Era un retiro para sus miembros después del trabajo del día, el lugar donde podían encontrar reposo o distracción. La familia protegía su debilidad, aprobaba o criticaba su conducta, compaginaba en su gran corazón los frecuentes conflictos de lealtad de sus miembros entre sí con la lealtad debida a los tipos éticos del grupo.

Si una rigurosa limitación de los gastos de la casa era necesaria con objeto de ajustar éstos a los ingresos, todos vivían durante el tiempo que fuera necesario de pan, cebollas y té. Cada familia arreglaba su presupuesto de acuerdo con los jornales entregados por los miembros de la misma que tuvieran trabajo remunerado. Como no se podía atender a todo, a veces era preciso elegir entre el gasto *extra* de una muchacha de servicio que ayudase al ama de la casa a tener limpio y arreglado el hogar, o disponer de margarina y jarabe suficiente para el té de toda la semana. Una familia se consideraba próspera y floreciente cuando podía realizar ambos ideales.

B) La comunidad

Diariamente, y hora por hora, se vivía la vida de familia, pero existía una unidad de mayor jerarquía: la *comunidad* o grupo. El poder de ésta es enorme. Los

ciudadanos se reúnen dos veces por semana en *asamblea* para examinar sus propios asuntos que estaban divididos (como ya se dijo antes) en dos grupos: judiciales y administrativos. Estas asambleas constituyeron una de las más importantes bases de reeducación de los muchachos, dándoles oportunidad de desarrollar el pensar cooperativo.

En los mítines tenían derecho a intervenir todos los colonos; a ellos podían asistir, con derecho a voz pero sin voto, incluso los más pequeños que no alcanzaban aún la edad señalada para ser considerados como ciudadanos (catorce años como mínimo). Mr. Lane no creía que el *self-government* anterior a esta edad pudiera ser aplicado con éxito. Los más jóvenes, ciertamente, son capaces de cooperación, pero generalmente por motivos egoístas. En la adolescencia, al contrario, el espíritu gregario comienza a manifestarse en forma de lealtad al grupo, de formulación de ideales sociales y en el deseo de actuar por sí mismo y de reunirse con gente de su propia edad. A veces se entabla una lucha entre las tendencias infantiles que no han desaparecido del todo (y pueden no desaparecer en muchos años), y las crecientes tendencias hacia una mayor cooperación con los otros. En algunos niños la adolescencia espiritual es anterior al período de los cambios fisiológicos, y esos jóvenes están dispuestos al *self-government* más pronto que el resto. Inversamente, el desenvolvimiento espiritual del adolescente puede aparecer retardado. En la colonia se dieron, en efecto, todas estas gradaciones y hubo necesidad en algunos casos de acoplar la ley anticipando para unos ciudadanos y retrasando a otros el momento de su mayoría de edad.

Otra fuerza educativa muy importante es el hacer responsables a los muchachos de la decisión sobre asuntos importantes que afecten a toda la comunidad; por ejemplo, los planes de construcción de la nueva casa: la edificación de la misma fué el centro de los impulsos de niños y niñas. Posteriores experiencias han probado que la opor-

tunidad del ejercicio del pensar y obrar concertados es de capital interés en el desenvolvimiento del *self-government.*

Un nuevo elemento digno de ser tenido en cuenta era que tanto a Mr. Lane como a sus ayudantes no se les consideraba autoridades dentro de "La República", sino ciudadanos al mismo nivel que los otros. En la comida, en el trabajo, en los recreos compartían los mismos sentires, alegrías y dolores; las opiniones del director y demás adultos eran equiparadas a las de cualquier colono; sus puntos de vista se tenían en consideración, no por ser de la autoridad, sino por venir de alguien que tenía más experiencia o más sabiduría. Ocasionalmente, cuando se trataba algún asunto de especial dificultad, el muchacho presidente de la República se acercaba con cara preocupada y tono reposado de un igual dirigiéndose a un igual diciendo a Mr. Lane: "¿Qué piensa usted sobre tal o cual cosa?".

A los muchachos no se les ha dejado nunca ignorar las dificultades con que tropezaba la comunidad. Todos eran en conjunto responsables y compartían cuantas incidencias pudiera presentar la vida cotidiana.

C) *Recreos*

Una vez acabadas las horas de trabajo cada ciudadano volvía a su casa, donde se reunían en veladas y tomaban el té. Eran frecuentes las invitaciones de una a otra familia, proporcionando con esto ocasión de cambio de impresiones o de sostener conversaciones interesantes sobre diferentes asuntos. Mr. Lane era de opinión de dejar el tiempo libre para que fuera empleado a gusto de cada uno. Los niños leían más que las niñas; leían, generalmente, historias de Curwood o de Seton Thompson; las niñas, sobre todo, historias detectivescas. Las novelas eran poco buscadas. Gran parte de los ciudadanos no leía, pero en cambio les gustaba mirar las ilustraciones o grabados de las

revistas de la biblioteca. Respecto a la manera como se agrupaban para emplear los recreos puede decirse que había una marcada tendencia a reunirse con individuos del mismo sexo. Las niñas adoptaron la salita de Mr. Lane como punto de cita para pasar las veladas. Ellos, la de miss Bazeley. No siempre eran los mismos los que formaban estas tertulias, sino que en cada una había un núcleo fijo y concurrentes eventuales. Mr. Lane acostumbraba a escribir sentado a su mesa o a leer y reflexionar en su sillón junto al fuego mientras los niños se dedicaban a sus variadas distracciones: unos leyendo, otros dibujaban, de cuando en cuando se tocaba el gramófono.

D) Trabajo y salarios

El trabajo en la comunidad se dividió en dos esferas, correspondientes una a cada sexo. Para las muchachas fué el jardín, el lavadero y la tienda, aparte del servicio doméstico, ya que cada familia de acuerdo con sus medios podía emplear dos o tres criadas para ayudar al ama de casa.

El grande y productivo jardín estaba al cuidado exclusivo de las chicas. De él se obtenía, en gran parte, la comida de la colonia ya que el consumo de la carne se redujo al mínimum. Del jardín se vendía también parte de sus productos, obteniendo muy buenos ingresos; las cebollas, por ejemplo, tuvieron nn gran valor durante el último período de la guerra. Los lavaderos estaban también servidos por las muchachas; había, además, un taller de planchado y la maquinaria de ambos, moderna y de vapor, quedaba a cargo de un chico.

La tienda, servida igualmente por el sexo débil, daba ocupación a varias empleadas en la venta y arreglo de escaparates, etc.; una se encargaba especialmente de la contabilidad y remitía los pedidos semanales a las familias:

éstas abonaban el importe en la moneda de aluminio especial de la República con la que los ciudadanos eran remunerados por su trabajo. Si alguien necesitaba objetos de uso personal: ropas, botas, etc., era preciso que lo encargase también en el almacén y que trabajase duramente el resto de la semana para poder disponer de remanente de dinero con que pagarlo. Si a pesar de ello no lograba reunir lo suficiente cabía el recurso de que fuera la familia quien abonara tales gastos si así lo consideraba necesario y justificado.

El trabajo de los muchachos abarcaba la granja con todos sus distintos departamentos: cuidado de las vacas, ovejas, fabricación de la manteca, cría de cerdos y caballos, las diferentes faenas agrícolas (podar, cavar, sembrar, arar, etc.); la construcción y arreglo de los edificios (albañilería, carpintería, etcétera), pues aunque las casas fueron terminadas en 1916, constantemente había necesidad de reparaciones y nueva edificación de cuadras, establos, etcétera. Cuando el trabajo urgía en el campo, sobre todo al llegar la primavera, todos los colonos, incluso las niñas, tenían que prestar su ayuda para las labores urgentes; por ejemplo, en la época de siembra de las patatas el mismo Mr. Lane pasaba largas horas en un abrigado sitio del corral cortando y preparando estos tubérculos para la siembra; los chicos araban y abrían los surcos y las niñas, con algunos pequeños, colocaban cada patata en el lugar oportuno del surco ya preparado.

En los distintos departamentos los salarios eran pagados en la moneda de la República, y aunque variables para cada trabajo, todos lo eran en cantidad suficiente a fin de garantizar un tipo medio de vida. Con su salario debía atender cada uno totalmente a sus necesidades. Si se quería salir de la República podía cambiarse en la dirección la moneda por su equivalente en dinero inglés. El imperativo económico, el hecho de que para comer era preciso trabajar, constituía la base de la organización y era im-

posible escapar a esta exigencia. El trabajo, por otra parte, era variado, no excesivo e interesante. Cada ciudadano tenía la oportunidad de poder ejercitarse en el que fuera más de su agrado y especializarse en él, pudiéndole luego servir en su vida posterior como ocupación definitiva. Algunos de los muchachos que se especializaron en el cuidado de las máquinas se hicieron buenos mecánicos; otro fué más tarde a un colegio de agricultura y dirigió una importante granja en el Canadá. Hubiera sido muy de desear poder disponer de más talleres para el aprendizaje de los distintos oficios, pero la educación por la acción en escuelas de este tipo es cara, pues hay que comprar costosos y abundantes instrumentos y materiales; por tanto, hubo que limitar no sólo el número de colonos, sino también los oficios que podían serles enseñados.

E) Designación de cargos públicos

La designación de los funcionarios de la República representaba un aspecto interesantísimo de la vida comunal. Eran nombrados por seis meses; se hacían, por tanto, dos elecciones al año. Un ciudadano podía resignar sus cargos o bien prorrogarse el nombramiento si en la nueva elección no había candidatos mejores. El que visitara la colonia sin estar prevenido se sorprendería enormemente al observar en estas votaciones que los muchachos se levantaban y decían: "Yo me voto a mí mismo". La razón de tan sorprendente hábito electoral era que los cargos públicos se consideraban por todos, no como un privilegio, sino como una dura prestación personal en favor de la comunidad, como un sacrificio a hacer por los otros. El oficial del Departamento de trabajos públicos tenía, por ejemplo, deberes muy precisos y penosos: conservar los edificios comunales en condiciones, inspeccionar los desagües, el fuego, la calefacción, la luz, etc., en los mismos;

podía emplear a jornal obreros para ayudarle y pagarles con dinero de la comunidad. Tales trabajos ocasionales eran muy solicitados por aquellos niños que no tenían especiales aptitudes para uno determinado. Otros oficiales de la *Little Commonwealth* eran el "comisario general" del tribunal de muchachos y la comisaría del de niñas; ambos tenían la onerosa misión de vigilar que los ciudadanos castigados, si los había, cumpliesen exactamente el castigo impuesto, por ejemplo, irse a la cama a la hora prescrita, no sentarse en las tertulias por la tarde, etc., etc. Los dos cargos más importantes eran el de presidente de lo legislativo y el de juez; seguían a éstos los de fiscal y tesorero.

Todos eran representativos; la autoridad no reposaba en una persona determinada, sino en la comunidad misma.

F) La escuela

Al poco tiempo de la apertura de la *Commonwealth* votóse una ley haciendo obligatoria, por la tarde, a todos los ciudadanos la asistencia a la escuela. Había una primaria para los más pequeños y el mismo maestro fué el encargado de dar otra clase a los mayores. Durante algún tiempo funcionó regularmente, pero al llegar el invierno los recursos de la colonia se agotaron y la escuela, por falta de dotación conveniente para material, calefacción, etc., no pudo continuar. Mr. Lane se disgustó mucho con este fracaso y trató de espolear el interés de todos en favor de la reanudación de las clases, pero como nadie se ocupaba directamente del asunto, fué necesario nombrar una comisión que lo tomara en su mano. Reunida ésta se cambiaron puntos de vista, y por medio de hábiles tanteos Mr. Lane pudo llegar a que concretaran qué era lo que ellos consideraban esencial en una escuela. Quedó desilusionado de lo pobre de sus concepciones en este aspecto; el repique

de una campanilla, unas mesas dispuestas en filas frente a la pizarra y el maestro. Mr. Lane les hizo ver cuán absurdo e inaceptable resultaba ese tipo de escuela. Entonces alguien sugirió la idea de que si se desea con interés aprender algo no es preciso mesas en fila, ni local apropiado, sino trabajar simplemente en casa teniendo libros y siendo convenientemente orientado por una persona impuesta en el asunto. Pareció bien a todos la sugestión y las leyes de escolaridad fueron finalmente dictadas en el sentido de obligar a cada ciudadano a aprender alguna cosa; cada niño podía elegir su propio asunto y seguirlo en su casa como le conviniera. Las muchachas se dirigieron, principalmente, hacia la costura y cocina. Algunos de los muchachos dieron cursos de agricultura, mecánica, etc. Un ayudante explicó algunas lecciones de matemáticas. Mr. Lane hizo unas cuantas charlas sobre diversos asuntos científicos los domingos por la tarde... Por entonces llegó la primavera con la incesante demanda de trabajo en la granja y jardín y el problema escolar volvió a quedar relegado a segundo término. Además no era fácil entonces encontrar maestros con la suficiente preparación psicológica para adaptarse al tipo de educación que exigía la República y a la naturaleza de los más bien difíciles ciudadanos. En general, las lecciones y enseñanzas dadas eran ocasionales, incidentales; porque los colonos habían adquirido antes de su ingreso en la comunidad toda suerte de prejuicios contra *escuela* y *maestro:* ya que en general no fueron suficientemente afortunados para asistir a escuelas modernas con bien orientados métodos pedagógicos, sino a escuelas de tipo duro y rígido donde aún se utilizaban los castigos y donde la autoridad del maestro era todopoderosa. Tenían, pues, ideas preconcebidas contra ella y fué necesario darles la enseñanza de manera que poco a poco se disipasen tales prejuicios.

G) *La iglesia*

El vicario de la vecindad se arreglaba para ir cada dos domingos y celebrar servicio religioso en la *Commonwealth*. La asistencia a tales ceremonias, no obligatoria, tampoco era muy numerosa y además se daba con frecuencia el caso de originarse quejas contra un ciudadano por su mala conducta en los oficios religiosos; cosa que no ocurría nunca en sus asambleas. Parecía como si la blanca sobrepelliz y las palabras rituales despertasen en ellos asociaciones con idea de aburrimiento, autoridad y restricción, dando como consecuencia triviales y pueriles reacciones. Puede ser también que las asociaciones entre las lecciones de historia sagrada hechas en las escuelas a que concurrieron anteriormente con las lecturas bíblicas de los oficios trajesen como consecuencia el hecho de que los niños nunca iban contentos a tales liturgias.

Más tarde, el pastor protestante se marchó y con ello terminó el servicio religioso en la República. Mr. Lane pensó por un momento ser él quien les explicase y pusiera al corriente de estas cuestiones, pero decidió finalmnte encaminar a los niños a ocuparse del problema por cuenta propia, cosa, por otra parte, que tampoco logró, pues los colonos parecían incapaces de dedicar tiempo a tal tópico. Sin embargo, cuando una misión católica vino a establecerse en las cercanías, unos cuantos de los colonos asistieron a la catequesis y se decidieron a ser confirmados en esta religión. Mr. Lane no opuso ninguna objeción ya que su opinión era que un verdadero y profundo sentimiento religioso, sea cual sea el dogma, es de tal vitalidad que basta a conferir interés y energía a las más insignificantes acciones y regenerar al delincuente más empedernido.

III. Bosquejo de la figura de Mr. Lane y clausura de la Commonwealth

¿Cómo es que una institución asentada sobre tan sólidas bases tuvo tan corta vida? (Desde 1913 hasta julio de 1918). Merece la pena explicar, aunque no sea más que para tranquilizar el espíritu de los partidarios del sistema y para anticiparse a las críticas de los adversarios, el porqué de su clausura. Cayó, es cierto, pero no como tal reformatorio ni sistema educativo, sino estableciendo la general aplicabilidad de los principios por los que era orientada. En ese sentido su éxito fué más completo de lo que sus fundadores pudieron sospechar. Hay quien arguye que el éxito de la *Little Commonwealth* fué debido exclusivamente a las cualidades excepcionales de su organizador. Si esto fuese así, entonces, naturalmente, no podría presentarse como modelo ni pensar en que sus métodos tuvieran utilidad prescindiendo del inspirador que los creaba. Pero no podemos aceptar tal cosa. Las bases de esta República habían sido ya aplicadas en otras instituciones análogas americanas con igual éxito. El solo hecho que diferenciaba a Mr. Lane de otro cualquiera, era que realmente tenía fe en todo lo que practicaba y el valor de poner en práctica sus principios aun contra la opinión ambiente. La norma que le inspiró en todo momento fué la *ley del amor*. Creía que se puede curar a todo el que se puede amar. En esta creencia no era original, es cierto, pero en la práctica de ella fué realmente único ya que en él la palabra *amor* no tenía el valor *sentimental o emoción* sino aprobación, comprensión, acuerdo. Muchos pensarán que es posible reprobar la conducta de una persona y quererla; esos no hubieran podido efectuar la clase de cura que Lane efectuó. Éste amaba a los niños delincuentes, no *a pesar* de sus crímenes, sino precisamente *por* ellos. Su amor no contenía elementos de piedad o compasión, sino

de admiración, y esta cualidad de Lane era una de las que más intrigaban a cuantos le trataron. Nadie, sin embargo, deberá entender por esto que Mr. Lane aprobaba los crímenes, sino que era capaz de encontrar en ellos la evidencia de cualidades admirables en sí *mismas y que derivadas a cauces diferentes se convertirían en altas virtudes.* Éste era el secreto de sus éxitos pedagógicos. Pero el principio en el cual se apoyaba hubiese conducido a otro cualquiera a resultados análogos. Si "La República" no fracasó como tal ensayo educativo, según hemos dicho antes, y si por las excepcionales dotes de su director tampoco a él puede achacársele el fracaso, no hay otra forma de explicar el mismo sino acudiendo a causas totalmente ajenas a ambos. Para ponerlas de relieve describimos a grandes rasgos el estado de la República en el último período de su vida.

Hemos llegado ya a través de todo el capítulo a mostrar la *Commonwealth* en la plenitud de su desenvolvimiento. Había vivido tres años como una verdadera comunidad, elaborando sus leyes, organizando su vida social. Durante ese período de trabajo constructivo los ideales sociales e individuales se habían también paulatinamente elevado. Pero al finalizar el tercer año se produjo una pausa o detención. El edificio social podía considerarse terminado, el código ético estaba en realidad concluso. Entonces la acción y el pensar colectivo, la *marcha adelante* de la comunidad, parecieron detenerse y llegó un período de estancamiento con todos los males a él inherentes, entre ellos la introversión de los intereses.

Por entonces, en 1917, todas las energías de la colonia se concentraban en la granja. El trastorno económico que la guerra produjo repercutió necesariamente en la institución hasta el punto de que el Comité directivo acordó no abrir la cuarta casa en proyecto y no dar facilidades para organizar la escuela. Además todos los muchachos mayores habían sido movilizados. Mr. Lane se veía obligado a realizar el trabajo de dos o tres hombres y el conjunto de

la comunidad se vió abocado a una dura lucha por la existencia. En estas circunstancias la colonia quedó reducida a los niños menores de quince años y a unas cuantas muchachas mayores que, aun pareciendo infantiles en ciertos aspectos, podían considerarse en otros como verdaderas mujeres. No era, pues un medio social normal y completo.

El Dr. Crichton Miller ha descrito cómo hay un período en el desenvolvimiento de la adolescente en el cual, si vive en un hogar feliz, pasa por cierto estado de admiración y afección especial hacia el padre y de él paulatinamente traspasa este afecto hacia el compañero elegido. Pero habiendo sido movilizados los muchachos de la *Commonwealth* resultaba que el único hombre de la colonia era Mr. Lane, ya que el resto eran aún demasiado niños. Como consecuencia, las chicas mayores derivaron inconscientemente hacia Mr. Lane las posibilidades afectivas y sentimentales, faltas de objetivo por ausencia de los jóvenes de su edad. Una de ellas, Florencia, de peor natural o más inconsciente, lanzó poco escrupulosas e infundadas acusaciones contra él como medio, a la vez, de disculpar su escapatoria de la República.

Fué hacia la mitad del invierno de 1917 cuando ésta y otra muchacha huyeron a Londres y al ser detenidas por la policía hicieron, para justificarse, serias acusaciones contra Mr. Lane. Se inició un expediente por el Ministerio de Gobernación, el cual siguió su curso con la inexplicable lentitud que caracteriza a la administración. El expediente fué concluso en la primavera de 1918. Mr. Lane envió un pliego de descargos que era a la vez un interesante resumen de sus ideas pedagógicas y de las dificultades con que había tropezado en la aplicación de las mismas. La opinión del Comité nacional de Repúblicas juveniles fué también tenida en cuenta, habiéndose solidarizado totalmente con Mr. Lane. Hasta junio no se comunicó el resultado del expediente al Comité, en cuya orientación influyeron mucho

la política y las creencias religiosas. La inaudita solución, desfavorable a Mr. Lane, puso al Comité en la alternativa de clausurar la *Commonwealth* o de suspender al director en sus funciones. Como todos estaban convencidos de la inocencia del mismo acordóse, después de larga deliberación, no aceptar las condiciones gubernamentales y la *Little Commonwealth* cerró sus puertas definitivamente, casi coincidiendo con el armisticio.

ÍNDICE